

175-111.193

2001 BELT. 26/5

# A GYERMEK

DAS KIND • L'ENFANT

ORGAN DER UNGARISCHEN  
GESELLSCHAFT FÜR KINDER-  
FORSCHUNG

ORGANE DE LA SOCIÉTÉ  
HONGROISE POUR L'ÉTUDE DE  
L'ENFANT

KIADJA A MAGYAR GYERMEKTANULMÁNYI TÁRSASÁG

SZERKESZTI

KENYERES ELEMÉR



XXV. ÉVFOLYAM

BUDAPEST, 1933.

1—3. SZÁM

SÁRKÁNY-NYOMA RÉSZVÉNYTÁRSASÁG, BUDAPEST, VI. KER., HORN EDE-UTCA 9.

26. 1-5 ✓



## Tartalom. — Inhalt. — Table des matières.

<i>Cser János</i> : Visszapillantás a Gyermektanulmányi Társaság 30 éves multjára	1
<i>Vajkai J. Éva</i> : A népnevelés feladatai a gépiesített ipar korszakában	6
<i>Preyer Mária</i> : A kilenc éves gyermek nyelvi fejlettsége és az olvasókönyvek	19
<i>Burchard-Bélaváry Erzsébet</i> : Az írás szerepe a 6—10 éves gyermekek életében	29
<i>Fodor Márk dr.</i> : Munkaiskola és fejlődéstani didaktika	40
<b>Ismertetés.</b> A középiskolai tanulók testi fejlődése és egészségi állapota. ( <i>Hamvai Vilmos</i> ).	42
<b>Hírek.</b> A Nagy László Emlékbizottság. — A Magyar Gyermektanulmányi Társaság iskolai nevelési szakosztálya. — A cselekvő gyermek az új iskolában	43
<b>Társasági ügyek.</b> A Magyar Gyermektanulmányi Társaság közgyűlése	44
— A Magyar Gyermektanulmányi Társaság 1931—32. isk. évi előadásai	47

## Übersicht.

<i>Johann Cser</i> : Rückblick auf die 30-jährige (1903—1933) Geschichte der Ungarischen Gesellschaft für Kinderforschung	48
<i>Julie E. Vajkai</i> : Aufgaben der Volkserziehung im Zeitalter der mechanisierten Industrie	48
<i>Maria Preyer</i> : Die sprachliche Entwicklungsstufe des 9-jährigen Kindes und die Lesebücher	49
<i>Elisabeth v. B.-Bélaváry</i> : Die Rolle des schriftlichen Ausdrucks im Leben der Kinder von 6—10 Jahren	51
<i>Markus Fodor</i> : Arbeitsschule und evolutionistische Pädagogie	52

---

A Magyar Gyermektanulmányi és Gyakorlati Lélektani Társaság elnöke: **Weszeley Ödön** dr. egyetemi tanár Pécs, főtítkára: **Kenyeres Elemér** dr. egyetemi m. tanár, titkára: **Cser János** tanár, hivatalos helyisége: Budapest VIII., Mária Terézia-tér 8. I. em. Ide küldendők a kéziratok, pénzküldemények, könyvrendelések és reklamációk.

A Társaság csekkszámja 35.557, évi tagdíja 5 P, melyért A Gyermekek című folyóirat jár.



## Visszapillantás a Gyermektanulmányi Társaság 30 éves multjára.

— A Társaság 1933. évi febr. 26-i közgyűlésén tartott előadás. —

Társaságunk megszületése és élete a sajátos magyar művelődésnek érdekes és jellemző eseménye volt. Keletről jött népünk minden tehetségével és fogyatékoságával, minden erényével és hibájával hozzáépítette a maga államépületét a nyugati művelődés falához és addig járt a szomszédba, addig hívogatta a szomszédokat, míg a falon vágott kapuk mindinkább kiszélesedtek, a kövek eltűntek az útból és kicsiny házunktája — a maga módján — egybeolvadt a régi európai haladással. Évezredes hagyomány és kötelesség volt nyugatra járni igazért, szépért, jóért. S míg egyfelől nehézséget okozott az, hogy e forrásoktól messze esett szomjazó népünk, másfelől nagyon közel volt a keletről jövő pusztító viharokhoz, s így a külső, belső erők és bajok örök küzdelmében kellett földrészünk művelődésének méltó részeseivé lennie.

Társaságunk eszméjét is ilyen nyugatjáró tanárcsapat hozta magával annak a századnak elején, amelyet a gyermek századának jósoltak. Az addigi módszerjavító törekvések helyett, amelyek főképen felülről, az elméleti alapvetések és az általános lélektan szemszögéből mintegy visszafelé következtetve akarták a tanítást és nevelést tökéletesíteni, fokozottabb mértékben fordultak a gyermek felé, hogy a túlsúlyban szereplő elmélet mellett legalább is egyenlő rangot biztosítsanak a gyermekről szerzett és szerzendő tapasztalati megállapításoknak, amelyek nélkül a túlságosan felfelé tekintő elmélet könnyen elbotolhat az élet valóságaiban.

Az eszme felkarolói egyesületet szándékoztak alapítani, mely egy nagyobb nemzetközi egyesület fiókja lett volna. Ez a terv azonban külső akadályok miatt megghiúsult.

Ekkor lépett sorompóba fanatikus hitével Nagy László, s mozgalmat indított egy önálló magyar társaság megteremtése érdekében. Azonban az eszme az 1901 márciusában megtartott értekezleten még nem talált kellő visszhangra. Csak egy kisebb



bizottság alakult a gondolat továbbmelengetésére. — Hála a gondviselésnek, e kis csapatban Nagy Lászlón kívül az ügynek tekintélyes szószólói is voltak: Teleki Sándor gróf és Ranschburg Pál dr. személyében s a szívós kitartással végzett kis bizottsági munka eredményeképpen 1903. márc. 31-én az első nyilvános gyermektanulmányi értekezlettel megalakult a „Germektanulmányi Bizottság” Teleki Sándor gróf elnöklele alatt. A Bizottságnak „közéletünk irányadó férfiai” közül többen siettek segítségére.

Három kemény, harccal teli esztendő meghozta gyümölcsét; 1906. febr. 21-én megalakult a „Magyar Germektanulmányi Társaság”, Teleki Sándornak, mint elnöknek, Náray Szabó Sándornak, Bárczy Istvánnak, Babarczy Schwarzer Ottónak mint társelnököknek támogatásával.

A társaság lelke, éltetője, Nagy László mint ügyvivő alnök vállalta a munka oroszlanrészt.

Nagy László maga a következőkben foglalja össze a „Germektanulmányi Bizottság” munkáját:<sup>1</sup>

1. Rendszeresítette a nyilvános germektanulmányi értekezleteket.

2. 1905 tavaszán tanfolyamot szervezett, hogy a főváros iskoláiban az okszerű, rendszeres germektanulmányt meghonosítsa.

A tanfolyam befejezése után megalakult a Társaság első szakosztálya: a kísérleti pedológiai szakosztály Ranschburg Pál dr. vezetésével, s rövidesen olyan értékes munkásságot fejtett ki, hogy Társaságunk mind külföldön, mind hazánkban a szakérdeklődés középpontjába került. Az első magyar lélektani intézet, a „M. Kir. Lélektani és Gyógypedagógiai Laboratórium”, melynek igazgatója a szakosztály megteremtője, Ranschburg Pál dr. lett, főképpen e kezdeményezés révén nyert jelentőséget.

3. Már 1903-ban felvetette Nagy László a gyermek életét, tevékenységét és egész nevelését felölelő kiállítás rendezésének gondolatát. Az első kiállítást vidéken, Nagybecskereken, rendezték. Sikere ösztönözte a Társaság vezetőit, főleg Nagy Lászlót egy nagy méretű kiállítás tervének elkészítésére. Ez egy darabig csak terv maradt, de csirája lett a később szervezett s világszerte sok elismerést szerzett „Germektanulmányi Múzeumnak”.

4. Már ekkor megindult a külföldi kapcsolatok kiépítése egyrészt levelezéssel, másrészt személyes ismeretségekkel. Az 1906-i Berlii Germektanulmányi és Germekvédelmi Kongresszuson nemcsak előadásaival, hanem kiállításával is méltó elismerést aratott Társaságunk.

<sup>1</sup> L. Germekvédelmi Lap III. évf. melléklete „A Germek” I. évf. 64. skk.



Nagy Lászlónak a Gyermektanulmányi Bizottságról szóló ismertetése már rámutat a későbbi Társaság életének minden fontosabb megnyilvánulására, kivéven az 1907-ben a Társaság megalakulása után megindított folyóiratot.

A jóban-rosszban eltelt 30 esztendő történetéről a Társaság intézményeinek, alkotásainak és kapcsolatainak vizsgálásával kapunk hű képet.

1. A gyermektanulmányi értekezletek a legkönnyebb módon adtak alkalmat a gyermektanulmány kérdéseinek megvilágítására s a különféle vélemények kicserélésére. Különösen hasznosak voltak ezek akkor, midőn a Társaság egyéb intézményei — folyóirat, múzeum, szakosztályok, kiadványok — a megnehezült idők miatt erősen megcsökkentek tevékenységükben. (Gondoljunk itt elsősorban a legutolsó évekre.) — De a kedvező időkben is jónak bizonyult a gondolatok ilyen formában való kezelése, amit mindennél szebben bizonyítanak az I. Gyermektanulmányi Kongresszus (1913.) nívós értekezletei, majd a tehetségvédelmi és pályaválasztási előadássorozatok a háború utáni években.

2. A szakosztályokban folyt eleinte az igazi kutató munka. Az 1905-ben alakult kísérleti pedagógiai szakosztály után 1906-ban az adatgyűjtő szakosztály kezd meg működését Nógrády László dr. vezetése mellett, fényes bizonyítékául annak, hogy a Társaság tisztában volt feladatával, t. i. hogy a gyermekekre vonatkozó ismereteket tapasztalati úton kell megszereznie. Szakemberek előtt nem kell külön hangsúlyozni, hogy ez a mód a maga korában, az addigi egyes megfigyelések mellett szükségzerűen új és nagystílű volt és nemzetközi viszonylatban is kiérdemelte az úttörő jelzőt.

3. Harmadiknak alakult meg 1910-ben Weszely Ödön dr.-ral az élén a pedagógiai szakosztály, amely a gyermektanulmány új eredményeinek neveléstani alkalmazásával foglalkozott.

4. 1913-ban az Orsz. Gyermektanulmányi Kongresszus határozata értelmében a Társaság megszervezi Angyal Pál dr. vezetésével a jogi és gyermekvédelmi szakosztályt és

5. az adatgyűjtő osztály albizottságának formájában a gyermekirodalmi bizottságot.

A szakosztályok megalakulásának egymásutánja szemléletesen mutatja, miképen hódított meg a gyermektanulmányi eszme mind nagyobb és nagyobb területeket. Míg az első három főképp a szűkebb körben vett, mondhatjuk, az iskolai nevelés kérdéseinek területét öleli fel, a másik kettő az iskolán kívüli nevelői feladatokat igyekezett megoldani.

6. A háborús évek nemcsak az egyes osztályok működésére hatottak bénítólag, de meggátolták a feladatkörök természetes fejlődését is. Csak 1923-ban szaporodik megint a szak-



osztályok száma a Nagy László és Répay Dániel által vezetett „Szülők Szövetségével”, amelyet még a háború alatt Dienes Valéria kezdeményezett. Noha a Szövetséget jórészt a háború után megváltozott viszonyok követelték, megalakulása bizonyos továbbfejlődést jelent abban, hogy a gyermekek után a szülőkre is kiterjed a Társaság figyelme.

A háború végén bekövetkezett összeomlás után, 1925-ben, az első újjászületés alkalmával teljesen új szakosztályok alakultak. Ekkor vette fel címébe a Társaság a „gyakorlati lélektani” kiegészítést, ami az osztályok elnevezésében feltűnően nyert kifejezést. Az új szakosztályok ezek lettek: 1. általános gyakorlati és lélektani; 2. orvoslélektani és orvospedagógiai; 3. pedagógiai-pszichológiai; 4. pályaválasztási; 5. gyermekvédelmi és kriminálpszichológiai; 6. tehetségvédelmi és vizsgálati szakosztály; 7. a „Szülők Szövetsége”.

Nagy László halála után a Szülők Szövetsége kivált és 1931-ben, az újraszervezéskor, négy szakosztály alakult.

A szakosztályi tevékenység virágzása főképp az első 15 évre esik. Újra csak 1925-től lendült fel jobban a tehetség- és pályaválasztási problémákkal kapcsolatban.

1907-ben indult meg „A Gyermekek”, a Társaság később külföldön is ismert és keresett folyóirata, mint a „Gyermekevédmi Lap” 3. számának melléklete. Az „Országos Gyermekevédő Liga” e támogatását csak 2 évig vette igénybe a Társaság. 1908-ban már önállóan, tekintélyes terjedelemben jelent meg.

A háború utáni évek a folyóirat számára is nehéz időt jelentettek. Terjedelme megcsappant, 1923–24-ben meg sem jelent, helyette a „Pályaválasztás” c. füzetet adta ki a Társaság. A folyóirat 1925-ben újra erőre kapott, de aztán fokozatosan ismét elsorvadt.

„A Gyermekek”-et „A Család és Gyermekek” c. folyóirattal való szorosabb kapcsolata eltérítette eredeti útjáról. 1929-ben meg sem jelent. Ebben az évben a „Család és Gyermekek” 6 füzete látott napvilágot. Az 1933. év a Társaság életének 30., a folyóiratnak 25. évét jelenti.

A folyóiraton kívül értékes irodalmi vállalkozás volt a „Gyermektanulmányi Könyvtár” 9 kötettel, a „Gyermektanulmányi füzetek” 10 számmal s a „Gyermektanulmányi Múzeum” egy kiadványa. Figyelemre méltóak a Ballai K. és Répay D. által szerkesztett Kongresszusi Napló, a Nagy László Emlékkönyv s több kisebb füzet.

A kiállítások gondolata már kezdettől fogva élt a Társaság vezetőiben (1906-ban Berlin). 1911-ben megnyílt a Gyermektanulmányi Múzeum Ballai Károly igazgatásával, amelyet W. Stern egyik hatalmas munkájában e nemből mint egyik legelső üdvözölt. Még ez évben szerepelt külföldön a brüsszeli nemzetközi gyermektanulmányi kiállításon, 1914-ben a londoni



II. gyermekjóléti kiállításon, 1914-ben a lipcsei „Schule und Buchgewerbe“ s 1916-ban a berlini háborús gyermekkiállításon. Mindenütt igaz elismerést szerzett nemcsak Társaságunknak, hanem a magyar névnek is.

A háború után 2 magyar kiállítást rendeztünk: 1922-ben a „Tehetséges Gyermekek rajzkiállítását“, 1926-ban a „Tehetséges Ifjak második kiállítását“. Ezekről külön beszámoló is jelent meg. Az utolsó kisebb kiállítás 1932. májusában volt a Nemzeti Gyermekhéten.

Talán a Gyermektanulmányi Múzeumon látszik meg leginkább a háború és a háború utáni szenvedés nyomora. És ha nem szedjük rendbe, Társaságunk hamarosan szegényebb lesz egy szebbre hivatott intézménnyel.

Már kezdetől fogva fontos programmpontja volt Társaságunknak a tanítást célzó tanfolyamok megszervezése. Az újonnan megalkotott Pedagógiai Szemináriumban is jelentős szerep jutott a gyermektanulmányi eredmények ismertetésének és a Társaság tagjainak el nem csüggedése eredményezte 1925-ben Nagy László vezetésével a lélektani laboratórium gyakorlati alapon való újjászervezését, amelyben az intézmény vezetőjének, Ozorai Frigyes dr. főigazgatónak vannak nagy érdemei.

Az „Új Iskola“ tervének megvalósítását a háború eltolta, de minden nehézség mellett is megindult Domokosné lelkes igazgatásával, meggyőzően igazolván azt, hogy a gyermektanulmányozás hazai képviselői nem délibábok után futottak.

Az „Anyák és Szülők Iskolája“ is a legégetőbb szükségletek kielégítésére alakult meg.

A Társaság ható és vonzó erejét mi sem bizonyítja jobban, mint az egymásután megszülető vidéki fiókkörök. 30 év alatt 13 vidéki egyesület terjesztette az eszmét és tartotta össze a magyar gyermek iránt érdeklődőket. A külföldi kapcsolatokat főleg folyóiratunk idegen nyelvű kivonatai tartották ébren. Nem régen érkezett a new-yorki nyilvános könyvtár levele, melyben reklamálja „A Gyermek“ elmaradt számait.

E néhány töredékes adat csak halvány képe annak a munkás 30 esztendőnek, amit Társaságunk kifejtett. Ha visszatekintvén keressük azokat a kimagasló határköveket és szomorú mélységeket, amelyek e történést szakaszokra osztják, tekintünk büszkén nyugszik meg az 1913-i kongresszuson, ahonnan még egy darabig felfelé visz az út, hogy azután a háborús évek végén és az utána következő összeomlás idején mélyen lesülyedjen. Az 1925. év megint bizakodóan int, de a derültnek ígérkező égbolt csakhamar elborul. Az 1928. évi IV. Egyetemes Tanügyi Kongresszuson a régi, de még mindig megvalósulásra váró gondolatokat képviseli Társaságunk hagyományos tekintéllyel. Azután hirtelen meglazulnak az erősnek vélt kapcsok.



Nagy László 1925 óta inkább a laboratóriumban dolgozik, úgy látszik, a következő nemzedékre kívánja bízni Társasága sorsát.

Társaságunk története bizonyítja, hogy megvan az érzék népünkben az ilyen egyesülésre. Társaságunk megszületett, dicsőn élt, majd jött a harc — az örök hivatás — és tekintete eltérült a magyar gyerekekről. Ez nincs rendjén. Ha élni akarunk, és hozzá tervszerűen és tudatosan, akkor nem tapadhatunk csak a mához. A holnaphoz vezető új utat pedig magunknak kell megépítenünk kicsiny gyermekeink erőtlen lábai alá.

*Cser János.*



## **A népnevelés feladatai a gépiesített ipar korszakában.**

Az ipar gépiesítése fő problémájává lett a világgazdaságnak. Sokan benne látják az óriási munkanélküliség okát. Valóban az is közvetlenül, bár másodlagosan. Hogy a gépiesítés katasztrófára vezetett, annak egyedüli oka a háború. A civilizációnak velejárója, egyúttal elemi követelése is a termelési eszközök fejlődése. Minél jobban terjed a civilizáció, annál nagyobb szükségleteket kell a termelésnek kielégítenie. Egy teljesen demokratizált, a legsőbb néprétegeket is átható civilizáció a szükségleteknek, a fogyasztóképesységnek oly óriási méreteit eredményezné, hogy annak csak a teljesítőképesység legmagasabb fokán álló ipar tehetne eleget. Itt tehát egy természetes folyamattal állunk szemben. Már a multban is volt ugrásszerűen hirtelen fejlődés, s akkor is okozott átmenetileg kisebb-nagyobb zavart, pl. a gőzgép nyomán kitört ipari forradalom, de ez csak múltó jelenség volt. Hogy most eddig még nem látott világ-katasztrófává nőtt munkátlanság következett be, annak oka az, hogy a civilizáció természetes folyamatába erőszakosan avatkozott egy nem természetes, civilizáció ellenes jelenség, a világháború, mely egyrészt óriási és rögtönösen kielégítő szükségleteket eredményezett, másrészt kivonta a termelésből az emberi erőt. Ez a legnagyobb mértékben serkentette az ipari tudósokat és feltalálókat a gép tökéletesítésére. A gépiesítés ilyképen szédületes iramban haladt előre, míg ugyanakkor a háború, mely minden fél részére veszteséggel járt, a minimálisra szorította le a világ vásárlóképesességét. Mert erről van szó, nem a fogyasztóképeségről. Nem a cipő sok, hanem miliókénytelenek mezteláb járni. Nem a termelés túlzott, hanem a tömegek élnek a civilizáció létminimumán alul, sőt mondhatnám, hogy mindannyian kénytelenek vagyunk szükségleteinket megcsorítani s a civilizáció egy alacsonyabb nívójának megfe-



lelő fogyasztással beérni, vagyis az elődeink által nekünk juttatott életszínvonalat lenyomni, a helyett hogy tovább emelnék.

Hogy miképpen lehet majd megszüntetni az eltolódást a civilizáció és eszközei, vagyis a tömegek fogyasztóképessége és a termelés között, arra ma senki sem tud feleletet adni. Lehet, hogy nincsen más mód, mint ideiglenesen megszorítani a termelést. Ez azonban csak átmeneti rendszabály lehet, mert egyúttal a civilizáció fejlődését is megköti.

Civilizált emberiség tiszta és egészséges testű, szellemi szükségletekkel bíró embereket jelent, vagyis igen nagy fogyasztóképességű tömeget, és ennek arányában fokozott termelést. A gép nem küszöbölhető ki többé a termelésből, ha ideig-óráig meglassítjuk is térfoglalásának ütemét. Nem térhetünk ki tehát azon feladatunk elől, hogy megvizsgáljuk, hogy a gépesítés miképpen hat ki a munkás életére és ezen megváltozott élet milyen új feladatok elé állítja a nevelést.

Eleve le szeretném szögezni, hogy nem osztom azoknak a véleményét, akik a gépiesített munkában a munkás számára végzetes sorscsapást látnak. Végzetes addig, amíg nem sikerül ellensúlyoznunk káros hatását, de nem nagyobb mértékben, mint a mult termelési eszközei. Igaz, hogy a gép lélektelenné teszi a munkát, de megszünteti az embernek állati erőfeszítését, s ha elgondoljuk, hogy a civilizáció alacsony fokán, tehát mikor aránylag igen kicsiny fogyasztó réteget kellett kielégíteni, az alkotó munkát végző kézműves mellett mennyi állati erőfeszítésben roskadozó munkásra volt szükség, akkor el kell ismerünk, hogy oly nivelláló folyamattal állunk szemben, mely a termelésből kiküszöböli a munkásnak az emberre nézve legértékesebb és legkárosabb elemét: az alkotást és az izomtúlterhelést.

A gépiesített munka azonban az ember szervezetét ott támadja meg, ahol a legérzékenyebb, az idegzetben, egyhangúságával, látszólagos eredménytelenségével és a munkatempónak olyan felfokozásával, mely folytonos koncentrációt követel.

1. A munkás részmunkát végez, tehát erőfeszítése sohasem csúcsosodik ki a beteljesedett eredményben, nélkülözi azt a befejezettséget, melyet az ember lelke az élet minden vonatkozásában megkíván, hogy belső feszültsége a folyamat bevégeztével megoldódhassék és ilyképen megpihenve, lelke regenerálódjék új folyamatok számára. Az erőfeszítésének csakis a munkaidő letelte szab határt, vagyis az nem természetes, hanem erőszakos módon történik.

2. A munkás állandóan ugyanazon mozdulatot végzi, melynek monoton volta elkábítja és képtelenné teszi arra, hogy agya a munkájától függetlenül működjék, s ilyképpen egyensúlyozza az egyhangúságnak lelket ölő hatását.



3. Erre azért sem képes, mert a munka tempója teljes koncentrációt követel.

Helyettesítsük most be a felnőtt munkást a gyermekkel. Gondoljuk el, hogy ez kilép az iskolából 13—14 éves korában, a pubertás küszöbén, amikor idegzete a szokottnál is érzékenyebb, az egyénisége még nem vált tudatossá. Bekerül a gép mellé, védtelen alanyaként a fentjelzett gyors és egyhangú részmunkának. Tud-e ez a gyermek bármiféle módon védekezni ellene? Van-e egyáltalán lehetősége arra, hogy továbbfejlődjék? S így fejletlenül, tompa lélekkel, ember-e még, felelős és tudatos tagja-e egy közösségnek? Nem szédül-e bele tehetetlenül és ítélőképeség nélkül a vak, felelőtlen tömegbe, mely mindenkor ellene van a civilizációnak, mert ösztönök hajtják és nem megfontolások.

A gépiesítés igazi veszedelme abban rejlik, hogy olyan munkára kényszeríti a fiatalkorúakat, melynek semmiféle lelket, értelmet fejlesztő hatása nincs, vagyis megszünt a munkának jellemet formáló természete, s ha a kézi ipart mint nevelő tényezőt nem tudjuk más módon behelyettesíteni, a nagy dolgozó tömeg korcs lelkekből fog állani, akik nem civilizálhatók, vagyis fogyasztóképeségük nem fejleszthető; tehát a világgazdaság szempontjából holt terhet, az emberiség kultúrája számára pedig rombolással fenyegető veszedelmet jelentenek.

A gép tökéletesedésének közvetlen hatása azonban két olyan népjóléti intézkedés lesz, amely lehetővé teszi ezen veszedelem kiküszöbölését: a munkaidőnek megrövidítése és a munka alsó korhatárának felemelése.

A 48 órás munkahetet háború előtt a washingtoni konvencióban követelték, s alig volt állam, amely elfogadta volna. Ma jóformán általánossá lett, sőt mindjobban teret hódít a 44 órás, 5 és fél napos munkahét.

Nálunk a 15 évesnél fiatalabb gyermek már nem igen kap munkát. A bérskála nem lévén korhoz kötve, miért alkalmazna a munkaadó fejletlen gyöngét, mikor ugyanazért a bérért idősebb, használhatóbb munkaerőt is kap. Régi ipari országokban, hol a bérskála korhoz kötött, a hatalmas szakszervezetek most ébrednek rá, hogy a gyermek veszélyezteti a felnőtt kenyerét, mert a gépiesítéssel járó leegyszerűsített, testi erőt és szakértést nem kívánó részmunkát a fiatalkorú is elvégezheti. Angliában pl. milliók munkátlanok, de csak 18, illetve bizonyos mértékig 16 éven felül. Ezért lehetséges most, az általános leszegényedés idején, elfogadtatni a 15 évig terjedő iskolakötelezettségről szóló törvényt, melyet tíz évvel ezelőtt a gazdag győztes Anglia visszautasított. Hasonló a helyzet az északi országokban is. Ott a 16 évig terjedő heti két félnapon kötelező ismétlő oktatással nehezítik meg a fiatalkorúaknak gyárakba való felvételét, akár csak nálunk 15 éves korig, de elengedik a



második évet annak, aki elvégzi az elemi iskola nyolcadik osztályát, mely 7 éves alsó iskolai korhatára mellett a 15. életévig terjed. Dániában egyes szakszervezetek megegyezést létesítenek a munkaadók szervezeteivel, hogy csak a 16 éveseket engedjék dolgozni.

Két rokon ország, mely csak a háború következtében szabadult fel, s azóta tudja erejét saját nemzeti léte felépítésének szentelni, Finnország és Esztország, már első ipari törvényükben a 16 éves kort jelölték meg a munka alsó határának, bár iskoláikat még nem tudták megfelelően kiépíteni.

Bizonyosra vehető, hogy ez a mozgalom, mely Németországban és Ausztriában is jelenleg a 15 éves korhatárra irányul, nem fog ott megállapodni, hanem azt elérve, tovább harcol a 16 évért, sőt még azon is túl, és eredményesen. Hiszen ha valamely nagy ipari ország, mint pl. Anglia kiszámítaná, mennyibe kerül az apáknak fizetendő munkátlansági segély, kiket serdületlen gyermekük szorít ki a gép mellől, abból könnyedén meg lehetne építeni a további egy évvel meghosszabbított tankötelezettség folytán szükségessé váló iskolai osztályokat.

Ha tehát a gépiesítés új veszedelmeket rejt a munkás számára, evvel szemben megvan az a tendenciája, hogy leszorítja a munkaidőt, tehát lehetővé teszi, hogy az, akinek megvan az arravaló képessége, szabad idejében ellensúlyozza munkájának lelket tompító hatását. Velejár a munka korhatárának felemelése is. Az iskolának módjában lesz tehát, hogy elvégezze a nevelésnek azt a részét is, mely a multban az ipari képzésben eltöltendő időre, vagyis az életre maradt.

Mik a nevelésnek új feladatai a fiatakorúaknak ama nagy tömegével szemben, mely kenyerét a gépiesített iparban fogja megkeresni?

1. Legelső szükséglete a jövőndő ifjú munkásnak, hogy amikor a gép mellé kerül, már egyénisége kifejlődött legyen, hogy tudatában legyen akarateréje méreteinek, önállóan bírálja meg a jelenséget, melyeknek részese, röviden: az étellel szemben aktív álláspontra helyezkedjék.

2. Érdeklődése elég tágkörű és erős legyen, hogy az olyan szellemi tevékenységre ösztönözze, mellyel szabad idejében ellensúlyozhatja egyhangú munkájának tompító hatását.

3. Ismerje fel, hogy felelős tagja az emberi közösségnek, melyben él, családjának, munkakörének, nemzetének és az emberiségnek, és vállalja a felelősséggel járó kötelességeket.

Megfelelnek-e ezeknek a követelményeknek a mai népiskolák? Erre határozott nemmel felelek, és ez nemcsak a mi iskoláinkra vonatkozik, hanem a többire is, amit ismerek. Az angol iskolák Dalton-módszere önállósítja a gyermeket munkájában és felelősségérzését növeli. Evvel megközelíti céljainkat, viszont hátránya, hogy minden tanuló a többitől teljesen függet-



len egyedképen magános a munkájában, nem kell társaira tekintettel lennie. Tulajdonképen nincsenek munkatársai.

Előkészíti-e ez a modern munkáséletre, mely mindinkább és minden viszonylatban a kollektivitás felé törekszik?

Az osztrák népiskolákban épen a munkaközösségre fektetnek súlyt, melyben minden gyermek önálló, bizvást mondhatjuk, alkotó munkával vesz részt. Kétségtől elártható, hogy a fiatalok kollektív munkára képes és megszokja nagyfokú szellemi érdeklődését önállóan, aktíve kielégíteni.

Mindez azonban kizárólag a szellemiekre vonatkozik, s ha van is iskolaműhely, az a gyermekek szemében harmadrangú szerepet játszik.

Az északi államokban viszont, ahol az iskolaműhelyek 30 éve, hogy létesültek, megelégszenek azzal, hogy a növendékek kézügyességét fejlesztik, de egyáltalában nem aknázzák ki azokat a pedagógiai lehetőségeket, amelyeket a gyakorlati munka nyújt.

Általánosságban a népiskola azért nem tud megfelelni új feladatának, mert lényegében alapiskola: feltételez olyan másodfokú iskolákat, melyeknek alapul kell szolgálnia, melyekre elő kell készítenie. Teljesen osztható az a vélemény, hogy épen ezért egységes típusúnak kell lennie, mert hiszen a tanulni kezdő kis gyermekről senki sem tudhatja, hogy milyen életpályára lesz alkalmas. Kétkedem azonban benne, hogy 7—8 esztendeig kell egységesnek maradnia. Az egységes nyolcosztályú népiskola vagy a jövőbeli szellemi munkással, vagy a gyári munkással szemben lesz mostoha, mindakettőnek jogos igényét még a növendékek túlterhelése árán sem elégítheti ki.

London grófság iskolapolitikája, a képesség kritériumát véve alapul, három iskolatípust létesített, melyek lényegükben a mi elemi, polgári és középiskoláinknak felelnek meg. Az első ingyenes minden rászoruló gyermek számára 7—11 éves korig. Ekkor következik az első kiválasztás képességvizsgálat és a tanterület egyértelmű határozata alapján. A szellemileg legtehetségesebbek, ha szegények, ingyenesen és havi segéllyel látogatják a középiskolát, a közepes tehetségűek azonosképpen a polgári iskolát, amely fizető tanulót nem is vesz fel, vagyis ide csak az juthat be, aki megüti a mértéket. A legkevésbé tehetséges marad meg az elemi iskolában. Előkészítő tanfolyamok révén azonban megvan az átmenet lehetősége egyik iskolából a másikba olyan növendékek számára is, akiknél az első megállapítás téves volt, vagy akik később fejlődnek. Három év múlva újabb megbírást alapján ismét kiválasztódás történik, és a szegénysorsú növendékek előtt tehetségük szerint megnyílnak a további ingyenes képzési lehetőségek, beleértve az egyetemét. A súlyos gazdasági krízis nagyon meglágyította a tervezet megvalósítását, de már 1927-ben, amikor én tanulmányúton voltam



Angliában, a shoreditchi középiskolában pl. 40% erejéig ingyenes, tehát képességvizsgálat alapján bekerült növendék volt.

Elvben tehát ez az iskolapolitika biztosítja az új nemzedéknek egyéni képességeihez mért képzését, de a tervezet ismét csak csődöt mond a harmadik rendbeli iskolát, az elemi felsőbb osztályait illetőleg. Nem tudtak szakítani a tradícióval és bár nyilván a szellemi munkára legkevésbé alkalmasoknak, a jövődöbeli gyári munkásoknak szánták, ez az iskola is csak ugyanazokat az igényeket tudja csökkent mértékben, alacsonyabb fokon kielégíteni, mint a polgári. A nagy elhatározó lépést nem tudták megtenni, amely egyedül és kizárólag a tovább nem tanuló, egyenest az életbe, munkássorsba lépő növendékek szükségleteinek felelne meg.

El kell jutnunk végre ahhoz a megismeréshez, hogy azoknak, akiknek gyári munka, a gépiesített ipar lesz az élethivatásuk, ugyanaz a joguk van egy az egységes népiskola alsó négy vagy hat osztályára épülő, speciálisan az ő nevelésük követelményeit teljesítő iskolatípusra, mint a más pályákra készülő ifjúságnak, mert bár szakképzésre nincsen szükségük, de életre való képzésre senkinek sincsen több és jogosabb igénye, mint nekik, akiknek hivatásos munkája nem nyújt fejlődési lehetőséget.

Kiindulva a londoni iskolapolitika elgondolásából, mert az szem előtt tartja, hogy istenadta joga minden gyermeknek, hogy tehetségéhez mért életlehetőségei legyenek, határozzuk meg most már közelebbről a jövődöbeli gyári munkás speciális iskolájának, vagyis az angol rendszer szerint értelmezett felsőbb elemi iskolának fő irányelveit.

Ez az iskola gyakorlati munka nélkül el sem képzelhető, sőt annak kell gerincének lennie. Csakhogy a szakiskolával ellentétben, benne az ipari képzés nem cél, hanem eszköz.

A fenti elgondolás mellett ebben az iskolában azok a gyermekek maradnak, kiknek nem a szellemi munka az erősségük, akiknek intelligenciája nem elméleti, ami egyáltalán nem jelenti azt, hogy kisebbfokú. Utalok itt a berlini pályaválasztási tanácsadó megállapításaira, ahol az iskolák által beszoigáltatott megfigyelő lapokon s a pszichotechnikai laboratórium vizsgálataiban igen nagy súlyt helyeznek annak felderítésére, hogy egy-egy gyermek intelligenciája inkább elméleti-e, vagy gyakorlati.

Az ember egyénisége természetsszerűleg a képességein keresztül fejleszthető. Az elméleti intelligenciát nélkülöző gyermekek tehát módot kell adnunk, hogy tudatára jusszon másnemű képességeinek. A gyakorlati intelligenciájú, vagy a talán kis intelligenciájú, de közügyességgel bíró gyermek egyénisége számára a kézmunka lesz, hogy úgy mondjam, az a táplálék, amely kifejleszti.



Hasonlóan fontos minden ember számára, hogy megszeresse az erőfeszítést. Különösen áll ez arra, aki mechanizált iparban dolgozik, mert ez a munkája passzív, vagyis elhatározásokat, akaratnyilvánulásokat nélkülöző erőfeszítéssel jár, viszont ahhoz, hogy szabad idejében visszanyerhesse lelke rugékonyságát, aktív, saját elhatározásából kifolyó erőfeszítésre van szüksége. Azonban erőfeszítésre való hajlammal senki sem születik. Az nem eredeti tulajdonság. Primitív fokon az ember éppen annyi erőfeszítésre kész, amennyit élet- és fajfenntartási ösztönei követelnek. Az erőfeszítés azonban kellemes érzésekkel jár, ha sikeres, vagyis ha az eredmény úgy viszonylik az erőfeszítéshez, hogy a velejáró idegfeszültség maradéktalanul kiegyenlítődik. Az elméleti intelligenciát nélkülöző gyermeknek ezt a kielégülést a tanulás nem adja meg, mert az erőfeszítés, amelyet itt ki kell fejtenie, aránytalanul nagyobb, mint az eredmény, amelyet elérhet. Nincs tehát módjában kifejleszteni magában az erőfeszítésre való hajlandóságot.

Allítsunk be az iskolába ipari munkát. Tekintsünk el a pusztán kezűgyesség fejlesztését, a fogások elsajátítását célzó gyakorlatoktól, és készítsünk egy olyan tanmenetet, mely a használható tárgyak finom fokozatú sorozatából áll, a legegyszerűbb módon elkészíthetőktől a legbonyolultabbakig. A gyermek a legelső fogásokat már olyan tárgy elkészítése közben tanulja meg, amely használható, vagyis célja van. Produktív munkát végez abban a korban, amikor a minden gyermekben meglevő alkotási ösztön már nem éli ki magát játékban, mert a gyermek már nem tudja a játékot valóságnak érezni és vágyik kézzelfoghatóan hasznos dolgok létrehozására.

Aki látja a gyermek örömet, amikor az első magacsínálta tárggyal elkészül, legyen az bármily primitív, rögtön tisztában van vele, hogy minden nehézség nélkül kifejleszthetjük az erőfeszítésre való hajlandóságot, csak arra kell ügyelnünk, hogy gondosan fokozzuk s fejlődő ügyességéhez alkalmazzuk a követelt erőfeszítést. A gyermek rákap a sikerrel járó öröme, s gyakran tapasztaljuk iskolánkban, hogy idővel olyan téren is keresi — pl. az elméleti tanulásban —, ahol sokkal nehezebben tudja elérni.

Csak a legfontosabb érveket sorolom itt fel a gyakorlati munka mellett; mert sok más célt szolgálhat még az ilyen műhelymunka. Kollektív érzés kifejlesztésének, önkormányzatnak lehet eszköze. Alkalmat ad a szervezés elsajátítására, a minőségérzék fejlesztésére. Utolsó sorban említem, mert bármilyen fontos, előbbre valók a fentebbiek, hogy a fiataikorú kezűgyessége, gyorsasága, egyszóval a munkástulajdonságai kifejlődjének és egyúttal hidat verjünk az iskola és jövődöbeli munkás élete között. A kellemes asszociációkat, melyeket az ilyképen vezetett iskolaműhelyben szerzett, magával viszi munkahelyére



és ezek megkönnyítik számára az elindulást. Nem kell, hogy időbelileg a műhelymunka túlsúlyra jusson. Napi két óra is biztosítja a folytonosságot és ennyit úgyis be kell tölteni. Mentől idősebb lesz a gyermek, annál fontosabb, hogy egész napját megfelelő irányítás mellett töltsse. A napközinek az iskolába való beolvasztásáról van tehát csak szó a népiskola legfelsőbb osztályaiban. Ha biztosítjuk a műhelymunkának produktív voltát és így kielégítjük a fiatalokéknak ebben a korban már kizelfogható eredményeket követelő alkotó ösztönét, ha akarjuk, ha nem, a növendék szemében a műhely lesz az iskola központja, mert a sikert és a kielégülést ott találja meg a nem elméleti intelligenciájú gyermek.

A feladat nehezebbik része az iskolában az elméleti oktatást terheli. Célja megváltozott. Nem fontos többé, hogy növendékünk mentől több olyan ismeretet szerezzon, melyek alapját képezik magasabb tanulmányoknak. A gépmunkás akaratnyilvánításhoz nem is jutó passzív alanya egy olyan munkafolyamatnak, amely egyhangúságánál fogva letompítja az érzékelő képességet. Ennek hatását lelkületére csak úgy ellensúlyozhatja, ha szabad idejében aktív szellemi életet él. Hiábavaló a megrovidült munkaidő, ha ezt a munkás nem tudja megfelelően kihasználni, és hiábavaló a népgondozásnak minden erre irányuló törekvése, ha a munkás nem vesz benne aktív részt. Iskolánk céljának tehát annak kell lennie, hogy szellemi tevékenységre serkentsen. Nem elég, ha a növendék receptíve tűri, hogy ismereteket tömjünk beléje, rá kell vezetnünk, hogy az ismereteket építőköveknek használja, melyekkel megalkotja lelkében a világnak képét. Rá kell szoktatnunk, hogy agya alkotson és ezen szokást asszociációk segítségével meg kell rögzítenünk benne. Nem fontos, hogy növendékünk mennyit jegyez meg olvasmányából, hanem az, hogy miképpen értelmezi őket, táplálja-e velük képzeletét és gondolkodását. E cél elérése végett kell megválogatnunk módszereinket.

Tanításunk tárgyköre olyan legyen, amelyből növendékünk jövő munkaselejtében majd szellemi üdülést merít. Minden, amit elhagy, mikor kilép az iskola kapuján, értéktelen és felesleges, legyen bár abszolút értékű is a tudós, vagy akár csak a művelt idősebb ember szemében. Legyünk tisztában vele, hogy az ifjúság csak a jelenben él. A serdülő felfokozott vitalitása oly erővel kapaszkodik a mába, hogy a tegnap csak annyiban érdekli, amennyiben jelenével összefügg. Csak később, midőn csökkenik vitalitásunk és meglazulnak a jelenhez rögződő kötelekeink, tesszünk szert arra az objektivitásra, mely egy nívóra emeli a múltat, jelent és jövőt. Ezt az objektivitást, a dolgoknak belső tartalmuk szerint való értékelését hiába igyekszünk az ifjúságra kényszeríteni. Az ő értékmérőjét egyedül a dolgoknak az ő ide-



jével való viszonya adja meg. Ezt el kell fogadnunk a jövőbeli munkás életének érdekében.

Londonban egyszer megkérdeztem az egyik esti iskolából kijövő 14—15 éves munkáslányokat: Hogy tetszett az előadás? „Ugyan hagyjon, — volt a válasz — mit beszél nekünk az öreg Nelsonról és Trafalgarról. Lindberghről beszéljen“. Az ő hősök nem Nelson, hanem Lindbergh. A mi munkáslányainké talán a Przemyslt védő katonák, de nem Botond, kiről tanonckönyvünk egyik olvasmánya szól. Pár esztendővel ezelőtt, mikor az újságok tele voltak Ghandi ellenállásával és az Indiában oly nagy szerepet játszó kéziszövéssel, igen nagy érdeklődést tudtam kelteni egy józsefvárosi esti tanfolyam növendékeiben az angliai fekete halál iránt a 14. században, mert odáig vezetett vissza az indus-angol ellentét magyarázata. Tanonckönyvünknek történelmi része, igen helyesen, a gazdasági jelenségeket domborítja ki, tehát kapcsolata van a munkás életével. Ha megfordítanók a sorrendet és a jelenkor ismertetésén kezdve haladnánk visszafelé, amint azt a jelenségek láncolata megkívánja, növendékeinknek maradandó érdeklődését biztosíthatnók a történelem iránt, mert meglátnák azt a célját, hogy megértesse az emberiség életét, melynek ők részesei.

Mihelyt megteremtjük a kapcsolatot a jelennel és avval az életformával, mely növendékeinké, felkelthetjük maradandó érdeklődésüket bármelyik tantárgy iránt.

A legkönnyebben elérhető szellemi táplálék a könyv, és iskolánk egyik legfontosabb céljának kell lennie annak, hogy rászoktassuk növendékeinket az értékes olvasmányokra. Hogy ez oly nehezen sikerül, nemcsak nálunk, hanem mindenütt, annak oka megint csak az, hogy olyan olvasmányokra akarjuk rábírní növendékeinket, melyek abszolút értékűek, míg az ő értékmerőjük mindig csak a jelennel való viszonylat. Ifjúsági könyvtáraink tele vannak klasszikusokkal, s furcsán hangzik, de tény, hogy egy könyvnek klasszikus volta erre a célra már alkalmatlanná teszi, mert csak elmúlt időknek az irodalma válik klasszikussá. Adyn, Vályi Nagy Gézá, Mécs Lászlón kezdve eljut a ma ifjúsága Balassa Bálinthoz, s talán Móricz Zsigmondtól is Jókaihoz. Visszafelé alig. Eötvös Józsefen, Kemény Zsigmondon keresztül nem lesz szükségletük az olvasás, de Zilahy, Herczeg a mi munkáslányaink szívéből is ki tudja szorítani Courths-Mahlert. Ha el tudjuk érni a jelen irodalmával, hogy a növendék szükségletévé váljék az olvasás és hogy ízlése úgy kifinomodjék, hogy előnyben részesítse a jó könyvet a rossz könyvvel szemben, akkor, amint idősebb lesz és elhalványul szemében a jelen idők mindent árnyékba borító fénye, magától el fog jutni az örök értékű klasszikus írókhoz. És ha nem jut el? Sajnálatos, de nem fontos. Csak egy dolog fontos, hogy az olva-



sás öröme visszaadja a gépmunkában eltompuló lelkének ruganyosságát.

Iskolánknak, a gépmunkás utolsó iskolaéveinek tanrendje csak akkor lehet megfelelő, ha minden egyéb szempontot félretéve azt tanulmányozzuk, hogy mi a természetes alanya az ifjúság érdeklődésének. Rá fogunk jönni, hogy a jelenkor, melyhez serdülő életszakának felfokozott vitalitása fűzi. Meg kell hát nyitnunk számára a jelenkor kincsesbányáját, fel kell kutatnunk azokat az értékeket, melyeket a jelen tudománya, irodalma, művészete nyújt.

Elképzelt iskolánk a műhelymunka segítségével fejleszti azoknak a gyermekeknek egyéniségét, akiknek képességei inkább gyakorlati téren érvényesülnek. És minden módon serkenti a szellemi tevékenységre való hajlandóságunkat. Nem elegendő, sőt káros lehet és anarchiára vezethet azonban az olyan egyéniségeknek a kitermelése, akik csak magukért léteznek, apró egocentrumok, melyek minden más szempont iránt érzéketlenül törnek saját egyéniségük kielégítésére és ilyképen ép oly társadalomellenesek, mint a butaságában vak tömeg.

A társadalomnak csak akkor hasznos az egyéniségek kitermelése és megővése, ha az ő érdekeit szolgálják, vagyis ha résztvesznek a civilizáció felépítésében. Az állampolgárrá nevelés a demokratikus társadalomnak elemi feladata. Abban a pillanatban, amikor a rabszolga felszabadul, már bele kell kapcsolódnia a jogok és kötelességek s az egymásért való felelősség láncolatába. Az emberi közösséget veszedelemmel fenyegetheti minden egyes tagja, aki ebből a felelősségből nem akarja, vagy nem tudja kivenni a részét.

Nyilvánvaló, hogy a termelési módszer, amely a munkást teljesen passzív gépalkatrészhez teszi hasonlóvá, arra nem adhat alkalmat, hogy a fiatalok megértse az emberek egymáshoz való viszonyának, az egymással szemben önként vállalt kötelezettségek és a velük járó jogok kölcsönhatásának fontosságát. Sőt általánosságban felelőssége erősen lefokozott, hiszen a gépiesített ipar tetemes részében nincsen a munkás akarától függő jobb vagy rosszabb minőségű munka. A meghatározott, nem változtatható fogásoknak még a sebessége is független az akarától, nincsen rajta múló fokozata a jobb vagy rosszabb teljesítménynek. Csak egyféleképpen, vagy sehogyan sem lehet csinálni.

Megint csak az iskolának kell vállalnia a feladatot, melyet a munka nem tud elvégezni.

A háború előtti évek néhány haladó nevelőjének az az álma, hogy a gyermekek gyakorlati módon nevelődjenek állampolgárokká az iskolákban, kényszerű valósággá lesz. Könyvből és leckeórán azonban ezt nem lehet tanulni.



Érlelődési folyamat ez, amelyet az iskola annyiban mozgathat elő, hogy a növendékeknek olyan keretet nyújt, amelyben végigélhetik a társadalom természetes fejlődését, a primitív népek közösségétől fogva egészen addig a fokig, amelyen képesek lesznek egy, a miénk után következő, tehát magasabb fokú társadalomban való aktív részvételre.

Feladatkörünknek ezt a részét már a saját gyakorlati kísérletem észleleteivel szeretném megvilágítani, bár nem tulajdonítok az iskolánkban bevált módszernek különös fontosságot. Minden keret jó, amely lehetőséget ad, hogy a gyermekek a saját életformájukon belül társadalmat alkossanak.

Mi a növendékeinket csak az elméleti oktatás óráiban választjuk szét különböző programmú osztályokba. A munkatermekben válogatás nélkül együtt van fiatalabb-idősebb, ügyes-ügyetlen, akár az életben. A csoportosítást irányító elv az, hogy lehetőleg egyforma értékű kisebb egységeket kapjunk. Szervesen bekapcsoltuk az ifjúsági Vöröskeresztet, annak az alapelvnek megfelelően, hogy az emberek közösségének az egymáson való segítségre kell támaszkodniá. Az iskola részekre — három munkateremre — bomló egység. Az egységnek feje a Vöröskereszt ifjúsági elnöke, helyettesei az alelnökök, akik az egyes munkatermekben képviselik. A munkatermek növendékei ismét 8—10 tagból álló csoportokra oszlanak, s ezek magukválasztotta vezetők és helyetteseik irányítása mellett közösen felelnek minden tagjuk munkateljesítményéért, elméleti tanulásáért, magaviseletéért. A csoportok felváltva vállalják a közszolgáltatásokat, az iskola karbantartásával járó mindennemű házi munkát. A csoport életére minden tagnak minden ténykedése kihat szemléltető módon. A csoport hasznot húz tagjainak munkateljesítményéből, dicsőségére válnak az elméleti tanításban elért eredmények, kárát vallja minden hanyagságnak, vagy rendbontó cselekedetnek. A csoport minden tagja felel a másikért, támogatja és tanítja a másikat.

A vezetők és a helyettes vezetők havonta, a Vöröskereszt elnöke és alelnökei évente kétszer választásnak vetik magukat alá. Azon vagyunk, hogy mentől több tisztség legyen az iskolában, mely tekintéllyel, de egyúttal a közösség iránt vállalt kötelességgel is jár. Körülbelül minden 2—3 gyermekre jut valamiféle tisztség. Öt esztendő munkája ebben a keretben sok tanulsággal szolgált. Beláttuk, hogy mindazon tényezők, melyek a társadalom fejlődésében fontos szerepet játszanak, minden emberi közösség fejlődésére kihatnak, és hogy a maguk vezette kis társadalmukban növendékeink végigélik az evolúciót, a primitív népek egyszerű szemet szemért, fogat fogért elven alapuló berendezkedésén kezdve, egészen a megértésen, a lényeges körülmények mérlegelésén alapuló fejlettebb jogállamig. Az átlagos két év leforgása alatt, melyet iskolánkban töltenek, majd-



nem mind keresztülmennek ezen a fejlődési fokozaton és kevés kivétellel elérik azt is, hogy vezetettekől vezetőkké válnak, mert olyan erős a hierarchia, hogy az a tény, hogy valamelyikük előbb volt tagja a közösségnek, a személyes kvalitásoknál is nagyobb szerepet játszik.

Csak az olyan megfigyelésünket akarom itt felemlíteni, amely szorosan mostani tárgyamra vonatkozik.

Vannak igen kis számban emberek, akik oly nagy mértékben alkotók, hogy idegzetük összeroppan a reprodukív, ismétlő munkában. Elgondolásunk szerint ezek iskolánkba nem is jutnának, mert már előzőleg magasabb képzésre szemeltetnének ki. Szintén elég kis számúak az olyanok, akik csakis reprodukív munkára alkalmasak. Közülük esik a nem kimondottan alkotó típusú embereknek az a nagy tömege, amely nem megy épen tönkre az ismétlő munkában, sőt mentől passzívabb természetű, annál kevésbé szenved az egyhangúságtól, de annál kevesebb ellenállást is fejt ki az eltompulással szemben. Alapjában tehát a gépiesített munka ezekre a munkásokra van pusztító hatással. Belőlük lesz az az ítélőképesség nélkül való tömeg, amelyet demagógok ráznak föl letargiájából, hogy belső ellenállás hiányában, szinte a tehetetlenség törvényénél fogva hengereljek le bennük azt, ami útjukba áll.

Ezek a passzív természetű gyermekek már az óvodában csatlósai, akarat nélkül való követői lesznek az inkább alkotó típusú, aktívabb gyermekeknek. Attól fogva a maguk gyermekközösségében, vagyis ott, ahol a felnőtt akarata nem érvényesül, játékban, jó vagy rossz vállalkozásban az ő szerepüket nem a szerint osztják ki, hogy valóban mire képesek, hanem hogy mire tartják őket képeseknek a többiek, a tehetségesebbek, akikre szívesen hagynak minden felelősséget.

Ez a körülmény határozza meg eleve egész életüket, melyet végig élhetnek a nélkül, hogy valaha is megismerkednének a saját energiájuk méreteivel. Nem jutnak tudatára képességeiknek, mert megszokott életformájuk az alárendeltség.

Említettem, hogy iskolánk társadalmában milyen erős a hierarchia. Elég bajunk van vele. De óriási előnye, hogy a második, harmadik évben könnyen vezető állásba juttatja azt a passzívabb gyermeket, ki különben háttérbe szorul. Megválasztják, mert „régí”. Nagy varázsa van annak, hogy valaki első, kiemelkedik a többi közül. Első perctől fogva, hogy az iskolába lép, minden gyermek vágyik rá, bármily kevésbé is felel meg temperamentumának. Itt ez a divat, mely alól kevesen vonják ki magukat. Hát még ha valaki már egyszer belekóstolt, bejutott a kiválasztottak közé. A legpasszívabb gyermekben is ég a vágy, hogy köztük maradhasson. Olyan erőfeszítéseket képes tenni, amelyekről azelőtt álmodni sem tudott. És számos esetben ez az első igazi erőfeszítése, mely gyakran arra a felismer-



résre vezeti, hogy ő sokkal többre képes, mint hitte. Relatív eredményeink a passzív gyermekek táborában nagyobbak, és a mi szempontunkból értékesebbek, mint a tehetségesebb aktív gyermekek között. Ezek amúgyis érvényesülnek és helyet szorítanak maguknak a napos oldalon. Váratlan fejlődéseknek voltunk nem egyszer tanúi a tisztséghez jutott passzív gyermekek életében, és túlzás nélkül állíthatom, hogy az esetek nagy hányadában a tanító részéről való minden beavatkozás nélkül, egyszerűen az ő kis társadalmuk hatóerői nyomán képességeik, a természetadta korlátok között teljesen kifejlődnek, tudatossá válnak, és ébren él bennük a vágy, hogy használják azokat. Elég számosan lettek később buzgó látogatói esti iskolánknak, és van bennük annyi érdeklődés és energia, hogy helyesen használják szabad idejüket, bár nincsenek tudatában, hogy egyhangú munkájuk tompító hatással van, mert nem szenvednek tőle.

Módszerünk értékét ebben az eredményben látom; mert habár nincs is meg rá a lehetőségünk, hogy keresztül vigyük, nem szabad, hogy elhomályosuljon bennünk az az alapelv, hogy az ember helyét a társadalomban képességeinek kell megszabniok. A gépiesített munka e szerint azokat illetné, akik a legkevesbbé alkotó, a legerősebben passzív típusúak, ők kerülnének ebbe az iskolába, az ő érdeküknek kell itt mértékadónak lennie.

Növendékeink kis társadalma ismét új értékmérőt állít be. Nem a legeszesebb érvényesül, sem a legügyesebb kezű, hanem az, aki figyelmét ki tudja terjeszteni társaira, aki akár a szociális érzését megfelelően kifejleszti, akár egy olyan szociális habitusra tesz szert, mely kiemeli őt a közösségben, ahol tekintélyre csak egyféleképpen lehet szert tenni: a közt szolgálva. Mert a gyermekeket megtéveszteni nem lehet, nekik egyetlen értékmérőjük az, hogy mi haszna van közösségüknek egyik vagy másik tagjából. Kiváló észbeli tulajdonság, tetszetős külső is elegendő, hogy valakit vezetőnek válasszanak, de hogy az illető az is maradjon, s a következő választáson könyörtelenül el ne ejtsék, ahhoz meg kell tanulnia, hogy kis csoportját szerető segítséssel vezesse, vagyis meg kell szolgálnia azt, hogy az élre került. Minden külső beavatkozás nélkül kikristályosodik az állampolgárság kvintesszenciája: a köteleességeken alapuló jogoknak elve. De egyúttal újabb tere is nyílik az érvényesülésre olyannak, aki nem szellemiekben, nem is technikai ügyességben, hanem szociális érzésben kiváló, és ha elfogadjuk azt az elvet, hogy az ember egyénisége képességein keresztül fejlődik ki, örömmel kell köszöntenünk ezt az új fejlődési lehetőséget. Adatokkal tudom bizonyítani, hogy igen közepes képességű novendékeink kiváló szervezőkké váltak, amikor módjuk nyílt egyetlen képességüket érvényesíteni: emberekkel bänni.



A gépiesített ipar vagy a legalsó néprétegekre kiterjedő civilizációt szolgálja, vagy pedig szolgájává alacsonyítja az embert, s az ekképen elbutított vak tömeg megsemmisíti a civilizációt. Minden azon múlik, tudjuk-e úgy nevelni az új nemzedéket, hogy ne szolgája, hanem ura legyen a gépnek, s hogy a benne levő isteni szikrát ki ne olthassa a mozgások elgépiesedése. Hogy ne a kenyér rabszolgája legyen, akinek süket és vak élete értelem nélkül hányódik kenyeret adó munkája egyhangúságából az alvás öntudatlanságába, hanem magasabbrendű, Istenhez közelebb jutott lény, aki a kenyeret adó munka és a szervezete megkívánta pihenés közé bele tudja illeszteni az embernek a magára és a társadalomra hasznos, önválasztotta és örömet adó tevékenységét.

*Vajkai Julia Éva.*



## **A kilenc éves gyermek nyelvi fejlettsége és az olvasókönyvek.**

Aki gyermekek közt él és velük foglalkozik otthon, vagy az iskolában, tudja, hogy velük beszélgetve, nekik magyarázva egyszerű nyelven kell hozzájuk szólnia, hogy pontosan értsék. Én annyira megszoktam ezt a beszédet, hogy ha pl. tanítványaimnak felolvasok valamilyen történetet, vagy mesét, már olvasás közben változtatok a szövegen, vagy egyes részeket pár szóval rögtön az ő nyelvökre fordítok, mikor látom, hogy nem fogják érteni.

Van tehát sajátos gyermeki nyelv, mely nem azonos a felnőttekével, s amelynek kifejezései nem fedik a felnőttek fogalmait. Ezt azonban a legtöbb tankönyvíró figyelmen kívül hagyja, s még azok sincsenek tisztában vele, akik ösztönszerűen érzik a különbséget. Csodálkozunk, hogy sok gyermek nem szeret olvasni, mert nem is képzeljük, mennyi ismeretlen kifejezés, az ő érdeklődésétől és tapasztalatától távol álló szolás teszi sokszor érthetatlenné és élvezhetatlenné a mese- és olvasókönyv egyes darabjait.

Az iskolában az olvasmánytárgyalási órák arra valók, hogy az olvasókönyv ismeretlen kifejezéseit megmagyarázva gyarapítsuk a gyermek szókincsét.

De megmagyarázhatom-e kilenc éves gyermeknek az ilyen szavak jelentését, mint: alkotmány, kiegyezés, önkényuralom, a rendek, jobbagyság, népképviselői országgyűlés, fölkelő vezér, amely fogalmak csak hosszas történelmi tanulás után alakulnak ki, mikor tanítványaim sokszor fennakadnak az olyan



egyszerű kifejezéseken, mint pl.: csavarog, töméntelen, rekkenő, szanaszét, lapály, szivárog stb.

A másik kérdés: fel tudja-e dolgozni a tanuló az ismeretlen kifejezéseknek azt a tömegét, amelyet egy-egy olvasmány és az egész könyv zúdit reá?

Épen az olvasmánytárgyalások alkalmával felvetődő ismeretlen kifejezések túlszúfoltsága, a szómagyarázatok meddősége, a könyv nyelve és a gyermek értelmi színvonala között mutatkozó sokszor áthidalhatatlan távolság vezetett arra a gondolatra, hogy közelebről megismerjem legalább annak a kornak a nyelvét (az elemi IV. osztályos tanulóiét), amellyel állandóan foglalkozom.

A külföldet már évek óta foglalkoztatják a tankönyv és a gyermeknyelv problémái. Belátták annak szükségességét, hogy a különböző korú gyermekek szótárát megállapítsák. 1927-ben az Egyesült Államokban 16.000 gyermekon végeztek ilyen irányú kísérletet, Svájcban pedig ugyanezen célból az 1927—28. években minden életkorból 100 gyermek nyelvét vizsgálták meg.\*

A kísérletek célja volt megállapítani: 1. az elemi iskolai növendékek által állandóan használt szavakat; 2. az évről-évre történő nyelvi haladást; 3. a gyermek szókincsének eltérését a felnőttektől; 4. az oktatás és tankönyvek nyelvét.

A törekvés az, hogy az összegyűjtött szókincs alapján készüljenek olyan új tankönyvek, amelyek módszeresen vezetik be az új kifejezéseket.

A kísérletek megállapítják, hogy a tankönyvek túlságosan sok szót használnak s ezeknek csak igen kis százaléka megy át a gyermek nyelvébe. A tankönyvek felnőtteknek íródnak, de a tankönyvek kifejezéseinek nagyrésztét még a felnőtt, sőt az irodalom sem használja.

Nekünk egyelőre külföldi adatokkal kell megelégednünk, bár nálunk is van a gyermek nyelvének több kutatója, köztük dr. Kenyeres Elemér. „A gyermek első szavai és a szófajok föllépése“, továbbá „A gyermek beszédének fejlődése“ című munkáiban közli megfigyeléseit és szól a tankönyvek nyelvéről is. Ő volt szíves átengedni a VII. kerületi állami óvónőképzőben az óvodás gyermekekről szerzett adatokat, amelyekből kiindultam, mikor vizsgálataimhoz hozzáfogtam.

Vizsgálataimmal elsősorban azt akartam megállapítani, hogy az ismeretlen kifejezések milyen tömegével árasztja el az olvasókönyv egy év alatt a gyermekeket. Feljegyeztem, hogy egy-egy olvasmányban mennyi a magyarázatra szoruló szavak száma. A folyó tanévben tíz olvasmányban kb. 192—200 ilyen szót találtam. Egy évben körülbelül 100 olvasmányt tárgyalunk,

\* D. A. Prescott: Le vocabulaire des enfants des écoles primaires de Genève. Archives de Psychologie, 1929. 225. l.



így a magyarázatra szoruló kifejezések száma mintegy 2000. Ez persze hozzávetőleges szám, mert csupán a gyermekek bemon-  
dására támaszkodom, erre pedig nem lehet biztosan építeni. Sok  
mulatságos példát tudnék felhozni, hogy milyen furcsán értel-  
mezik az olyan kifejezéseket, amelyekről azt hiszik, hogy értik.  
Az olvasás közben felmerült ismeretlen kifejezéseket rendszeren  
velük magyaráztatom meg, mert így jobban kiderülnek a téve-  
dések és tisztulnak a fogalmak. Ilyen alkalmakkor hallottam a  
következő érdekes szóértelmezéseket: Kies=ki(felé), kiesik a vi-  
lágból. Megtizedelve = hozzáadnak tizedrészt. Alkotmány =  
valaminek az alakja, amiből csinálják.

A legmulatságosabb azonban az volt, amikor tavaly a val-  
lásszabadság szót így értelmezték: „Ha egy pap szabadságot  
kér.” „Meg szeretne szabadulni a vallásától.”

Arra vonatkozólag is végeztem kísérleteket, hogy szóma-  
gyarázat nyomán hány szó megy át a tanulók birtokába. Egy  
októberben tárgyalt természetrajzi témájú olvasmányban 19 ki-  
fejezés volt 1—2, vagy több tanítványomnak ismeretlen. Ezeket  
a kísérletre való tekintettel alaposan megmagyaráztam, kikér-  
deztem, majd alkalmaztattam. A szavakat három hónap múlva,  
január közepén, felírtam a táblára és meghagytam, hogy mind-  
egyiket foglalják mondatba. Az eredmény az volt, hogy csak  
két olyan szó akadt a 19 közül, amelyet minden tanuló tudott  
használni, a többi szó jelentésére vagy egyáltalában nem emlé-  
keztek, vagy helytelenül és bizonytalanul.

A szavak a következők voltak: leendő, kotyvaszt, vegyész,  
avar, elparásodik, parafaréteg, áramlás, fuvallat, gumó, csupasz,  
feltűnő, terhévé lett, vegyít, titokzatos, mindmegannyi, vélheti,  
libeg, szivárog.

Ezeket így alkalmazták: „Leendő évre ruhát varr”. „Ügy  
kotyvasztott minden mondatot.” „Vegyész az orvos, aki fogat  
és gégét is vizsgál, máshoz is ért.” (Az egyetemes orvosdoktor  
értette rajta.)

A két szó, amelyet minden gyermek helyesen alkalmazott,  
a „libeg” és „szivárog” volt. „Libeg a szoknyám, a zászló”.  
„Szivárog a víz az ablakon” írták a legtöbben. E szavak értel-  
mét a tapasztalatból ismerték. A „libeg” és „szivárog” minden-  
nap beszédjükben is előfordul; bizonyára ismerték is már a  
két szót, csak nem jutott akkor eszükbe.

Az „avar” és „elparásodik” szavaknak igen mulatságos al-  
kalmazása fordult elő a gyermekek dolgozatában. „A vaj sok-  
szor megavarodhatik.” „A fa a kályhában elparásodhatik” —  
írta egy kislány. Az értelemcsere itt a hangzás és ritmus ha-  
sonlósága alapján történt. Felcserélték: a tehetetlen és telhetet-  
len, zsarnok, zsarol és csarnok, vélheti és érheti, kérkedő és  
kér valamit, vetekedik és verekedik, áramlás és elromlás, ke-



gyelet és kegyelmez, könyörtelen, könyörögne és könyörületes szavak értelmét.

Egyik óvodás gyermek a „szelíd” és „szalad” szavak értelmét azonosította.

Úgy látom, hogy míg a felnőttél egy kifejezés inkább tartalmilag hasonló kifejezést idéz fel, addig a gyermek nagyon sokszor érzékleti (formai és hangzási) alapon kapcsolja össze a szavak jelentését.

A „gumó” és „csupasz” szavak részleges, vagy teljes elfelejtése azért érdemel figyelmet, mert természetrajzi órán azóta is többször használtuk őket. Sőt közben még burgonyát is szedtünk a földből s ekkor megismertettem őket a gumó fogalmával. Békát is tartottak a kezökben és mondtuk róla, hogy csupasz a teste. Azok közül, akik nem tudták a gumó szó értelmét, néhányan annyira mégis emlékeztek, hogy valami összefüggésben van a növényvel. E két többször használt szó elfelejtése is mutatja, milyen nehéz a közhasználaton kívül eső szavak megőrzítése a gyermek szótárában. Tehát teljesen helytelen és eredménytelen a beszéd fejlesztésének az a módja, amit a mai olvasó- és tankönyvek követnek, mikor tekintet nélkül a gyermek értelmi fokára és érdeklődésének irányaira, folyton újabb és újabb fogalmakat adnak teljesen ötletszerűen. Sok kifejezés csak egy-kétszer fordul elő az egész könyvben; már pedig még érzéki tartalmú szót sem tud megtanulni a gyermek, ha ilyen ritkán találkozik vele.

Igen gyakran fordul elő, hogy a gyermekek a már ismert szavakat elfelejtik, ha nincs alkalmuk használni. Kísérleteim közben számtalanszor előfordult, hogy rámondták egy szóra: „Ezt nem ismerem.” Majd mikor próbáltam emlékeztetni őket, kis idő múlva egyik-másik felkiáltott: „Ja, már tudom!”

Általános jelenség, hogy nem ismernek rá a kifejezésekre, ha azokhoz rag, képző, vagy ígekető járul. Ilyen esetek voltak a: titokzatosan, terhévé lett, ragadós, átragad, lombnak, rongyolódnék, jusson, porlódik kifejezések fel nem ismerése.

Megzavarja őket az is, ha új kapcsolatban, átvitt értelemben találkoznak az ismert szóval. Petőfi egyik versének ezt a sorát olvasva: „Lángeső ömlik a pusztára”, egy kislány azt mondta, hogy nem érti az „ömlik” szót. Nem képzelhető, hogy 10 éves gyermek ne tudná ennek jelentését; a szokatlan kapcsolat azonban homályossá tette előtte. Annak ellenére, hogy ezeket a szavakat nem kiszakítva, hanem mondatokba foglalva kapták, mégsem értették meg. Tehát a szónak mondatba való foglalása nem segíti elő az ismeretlen, vagy homályos jelentésű szó megértését. Ez talán a következtető képesség fejletlenségéből is magyarázható. Eng. H. azt írja „Abstrakte Begriffe im Sprechen und Denken des Kindes” (1914) c. munkájában, hogy a magában nem értett szónak mondatba foglalásával a szavak-



nak csak 4.2 százaléka válik érthetővé a 10 éves korú gyermek előtt, a magasabb korban valamivel több.

Nem egyforma könnyen jegyzi meg a gyermek a különböző jelentésű szavakat. Többször előfordult a tanítás folyamán a „föveny” szó s az értelmét egy szórakozott fiú növendékem ugyanazon az órán, majd két nap múlva legalább ötször megkérdezte tőlem: „Már megint elfelejtettem” — mondta. Ugyanez a gyermek egyszeri hallásra sokkal elvontabb nyelvtani kifejezést is megjegyez és pontosan alkalmaz, mikor nem is akarom, hogy a szót megtanulja. Azonban őt, mivel elvont gondolkodásra hajlamos, a nyelvtani kifejezések érdeklik.

Látva azokat a nehézségeket, amelyeket még egyes érzékeltető tartalmú szavak elsajátítása is okoz, érdekelt, hogy a kilenc éves gyermek elvont erkölcsi tulajdonságokat jelentő szavak közül 1. miket ért meg, 2. hogyan érti, vagyis milyen tartalmat ad nekik, 3. s ha nem érti pontosan őket, hány éves korban használja ugyanolyan értelemben, mint a felnőtt.

Hogy meg tudjam állapítani, milyen tartalmi színvonalon áll a kilenc éves gyermek elvont szókincse, a vizsgálat eredményét összehasonlítottam egyrészt az óvodás gyermekek, másrészt a líceum IV. osztályos növendékei feleleteivel.

A kilenc éves gyermek nyelvi fejlettségét a  $4\frac{1}{2}$ —6 évesek nyelvi fejlettségével összehasonlítva ugyanazt a 20 erkölcsi és értelmi tulajdonságot jelentő szót használtam, mellyel Kenyeres professzor vezetése alatt az óvónőképző egyik növendéke alkalmazott húsz  $4\frac{1}{2}$ —6 éves korú gyermek vizsgálatában.

A szavak ezek voltak: szelíd, türelmes, vallásos, tehetetlen, hazug, igazságos, lelkesedő, ravasz, ostoba, pajkos, kegyetlen, irigy, jószívű, haragos, goromba, lusta, csintalan, alázatos, hálás, önző.

A vizsgálatot a IV. elemiben a következőképen folytattam le. Minden tanuló számára leírtam egy lapra a felsorolt 20 szót, úgyhogy minden szó mellé odaírhatta annak értelmezését. Mielőtt a lapokat kiosztottam, azt mondtam a gyermekeknek: Felírtam ide szavakat, szeretném tudni, értitek-e azokat. Amelyiket nem értitek, az után egy hosszú vonást húzzatok, a többihez meg odaírájátok, hogy mire mondjuk azokat. Pl. így: engedetlen, aki nem fogad szót, nem teszi azt, amit mondanak neki stb. Sem egymástól, sem tőlem nem kértek semmit; nem baj, ha nem értitek az összes szavakat. A kiosztott lapokra ráírták nevüket, korukat s a feleleteket. Mivel az így nyert feleletekből nem lehetett pontosan megállapítani egyrészt, hogy a szót valóban értik-e, vagy csak szólamban tudják alkalmazni, másrészt, hogy az egyes tapasztalathoz fűződik-e, vagy már általános jelentésében él a lelkükben, ezért minden egyes tanulót külön-külön újra kikérdeztem s az így nyert szóbeli adatokkal kiegészítettem az írásbeli feleleteket.



A felsorolt 20 szó közül az óvodában legtöbbször ismerték az irigy (90%), lusta (80%), jószívű és pajkos (75%) szavakat, mert ezek tartalmáról szerezhet az óvodás gyermek legtöbb tapasztalatot. Az irigy szó általános ismertsége különösen jellemző az 5—7 éves kor szociális érzésének fejlettségi fokára, egocentrikus, aszociális állapotára.

Egyáltalában nem ismerték az óvodások a vallásos, igazságos, hálás, alázatos, kegyetlen, lelkesedő szavak értelmét. Pedig a kegyetlenkedés nem ismeretlen ilyen korú gyermekek előtt, de ezt a viselkedést a környezet: rossz, pajkos, haszontalan szavakkal jelöli meg. A ravasz, tehetetlen, szelíd, ostoba, türelmes kifejezéseket az óvodásoknak csak  $\frac{1}{5}$ -e ismeri.

A IV. elemiben e szavak értésében a következő számbeli eltérés mutatkozott. A 9 éves korban már minden gyermek ismeri a vallásos és 80% a hálás szót. Ez azonban csak részben tulajdonítható az iskolai oktatásnak; az „alázatos” szót ugyanis, mely a hittanban elég gyakran előfordul, a IV. osztályosoknak is csak 30%-a ismeri, mert nem volt alkalmuk tapasztalatokat szerezni róla. A haragos, jószívű, hazug, továbbá a türelmes, pajkos, irigy, goromba, lusta kifejezéseket mindenki, vagy majdnem mindenki ismeri már a 9 éves korban. A lelkesedő, tehetetlen, ravasz, igazságos, kegyetlen szavakat a tanulók fele sem ismeri.

Azonban sokkal inkább rávilágít a gyermek sajátos nyelvére és gondolatvilágára szavainak a felnőttektől eltérő tartalma.

A feleletek egyik csoportja világosan mutatja, hogy a gyermek először szólásokat sajátít el és alkalmaz teljesen homályos értelemmel. Az óvodában a gyermekek a szelíd és ravasz szók jelentését ezekben adták: szelíd a bárány, a galamb, az őz, szelíd az állat. Ravasz a róka. Mivel a legtöbb gyermek nem látta élve ezeket az állatokat, nyilvánvaló, hogy a feleletek nem tapasztalatok eredményei, hanem mesékből, versekből átvett mondasok. Ilyen szólamszerű feleletek még: pajkos a gyermek, csintalan a gyermek. Igen jellemző, hogy az alázatos szót kérdezve 3 óvodás azt felelte: Alázatos szolgája. Az „irigy” jelentését egy kis gyermek ilyen mulatságos módon határozta meg: „Aki szok lenni irigy kutya.” Sok kilenc éves gyermek is még a szőlőmagnál tart s evvel téveszti meg a felnőtteket.

Egy kislány tanítványom, mikor a ravasz szó jelentését kértem tőle írásban, először szintén azt felelte, „a róka”, de rögtön visszavonta és azt mondta: „Nem, ezt nem írhatom.” Érezte, hogy ezzel nem magyarázta meg a szót. Egy fiú ezt mondta: „Ha valamit ravaszul csinál, mint a róka.” Egy másik: „A róka is ravasz.” Egy kislányomnak szavajárása: „Jaj de ravasz dolog.” Mikor a ravasz szó értelmezésére került a sor, a mulatságos szóval azonosította.



Ilyen átvett szólamok még: „Meghálálja, ha jót tett vele.” „Hálás az alamizsnáért a gazdagnak.” A szelíd szót így értelmezi egy fiú: „Nem vadaskodik”, s mivel érzi, hogy bizonytalan a szó értelmében, szólamokhoz menekül és azt mondja tovább: „Állatra is mondják: szelíd a tehén, borjú, kutya.” Az önfeláldozó szó pedig ilyen szólamokban él bennük: „Életét feláldozza a hazáért.” Mikor kérdezem, tudja-e más vonatkozásban alkalmazni az önfeláldozó szót, kiderül, hogy nincs is tisztában jelentésével.

A feleletek másik csoportja azt dokumentálja, hogy a gyermekek által használt elvont szók tartalma mennyire eltérő a felnőtt ugyanazon szavainak tartalmától. Rendszerint igen szűkkörű, egy konkrét tapasztalathoz fűződik.

Az óvodás gyermek szerint irígy: „Aki nem ad cukrot, könyvet.” „Nem enged játszani a labdával.” Lusta: „Aki későn kel.” „Soká alszik.” „Amikor már 10 óra van és nem kel fel.” „Lustának felkel.” Szelíd: „A nem harapós kis kutya.” „Szereti dörzsölni a gazdáját.” Haragos: „Az apuka.” „Aki csúnyán néz.” Türelmes: „Aki várja, amíg kap enni.” „Hogy nem ugrál, hogy lenne már karácsony.” Hazug: „Aki azt mondja, hogy meghalt valaki és nem is volna igaz.” Goromba: „Aki megüti a testvéreit.”

A IV. elemiben már más tapasztalatok fűződnek ezekhez a szavakhoz.

Irígy: „Aki sajnálja másoktól a játékját.” „Kéri a színesét és nem adja.” „Irígyli, ha valakinek van töltőtolla.” „Hogy a másik jól tanul.”

Lusta: „Aki nem csinálja meg a leckét, inkább alszik.” „Későn jár iskolába.” „Nem dolgozik, nem tanul.”

Csintalan: „Aki gáncsol.” „Az autó kerekét kilyukasztja.” „Fütyül az osztályban.” „Fára mászik.”

Hálás: „Aki verset mond az év végén.” „Mindent megköszön és kézimunkát csinál.” „Hálás dolog, ha sertést hízlalnak.” „Tanulni hálás dolog.”

Türelmes: „Türelmesen várja az autobuszt.” „Befejezi, amibe kezd.” „Ha a kórházban operálják, jól és türelmesen vár.” stb.

Mindegyik felelet mögött szinte látni azt a konkrét esetet, azt az élményt, amellyel kapcsolatban a szót a gyermek elsajátította. Még hosszú fejlődési folyamatra van szükség, hogy a szó az egyes tapasztalatok kötelékéből kiszabadulva az elvont jelentés magasságába emelkedhessék.

Természetesen a szavak értésében is megtalálhatók az individuális különbségek. Néhány gyermek már az óvodáskorban eléri azt a fejlődési fokot, hogy általánosabban tudja a szó jelentését megadni. Pl. Hazug: „Aki nem mond ígazat.” „Aki



nem az igazat mondja, hanem mást." Irígy, „Nem ad senkinek semmit.” „Mindent magának akar és nem ad semmit a másnak.” Jószívű: „Aki mindent ad.” „Odaadja másnak mindenét.” Lusta: „Lusta valamit megcsinálni”.

A IV. elemi osztályban az ilyen elvontabb meghatározások száma emelkedik, de a fejlődés a 6 éves kortól a 9 éves korig távolról sem olyan nagy, amilyennek képzeljük. Állításom bizonyítására alább összegezem IV. osztályos gyermekeknek ugyanazon kifejezést magyarázó feleleteit.

Veszem a legismertebb és legegyszerűbb szót, a „jószívű”-t. 20 gyermek közül 17-nél a jószívűség csupán az adakozás tényét jelenti. Ettől három eltérő felelet akadt: „Aki mindég jót tesz.” „Mindenki iránt jószívvel van, beteget ápol.” „Segít a rászorultakon.” Csak az utóbbi gyermeknél jelenti a jószívűség azt, amit mi értünk rajta.

Kinek jutna eszébe felvetni, hogy az „igazságos” szót használhatja-e egy IV. elemista gyermek előtt. Pedig a megvizsgált 20 közül 7 nem ismeri, 5 csak az osztózás tényével kapcsolatban és csak 8 gyermek érti körülbelül úgy, ahogy a felnőtt. A két legjobb felelet arra a kérdésre, ki az igazságos, ez volt: „Aki egyformán bánik mindenkivel, ahogy megérdemli.” — „Nem protekcióval cselekszik és nem aszerint, ki szebb, gazdagabb, hanem kinek van igaza.”

Az sem véletlen, hogy a legjobb feleleteket ugyanazon kislány adta, akinek kivételesen korán fejlődött elvont gondolkodási képessége. 20 közül csak egy ilyen akadt s a tankönyveket mégis ilyenek számára írják.

A következő vizsgálatommal azt akartam megállapítani, hogy mikor jut el a tanulók többsége a gondolkodásnak arra a fokára, amelyen már képesek elvont fogalmakat kialakítani, illetve elvont tartalmú szavakat pontosan érteni.

Összehasonlítottam húsz 9 éves és húsz 13 éves tanuló szókincsét.

A vizsgálatához a IV. elemi osztály olvasókönyvéből a következő 20 erkölcsi tartalmú kifejezést választottam: önző, elszánt, pártoskodó, önzetlen, kíméletlen, önfeláldozó, rettenthetetlen, hősies, törhetetlen hitű, csüggedt, nagylelkű, zsarnok, kitartó, szívós, bátor, gyáva, alattomos, kérkedő, bosszúálló, könyörtelen.

Az eredmény szerint a 9 évesek közül csak a bátor és gyáva szavakat ismerte mindenki. A 13 éves korban ezeken kívül a csüggedt, kérkedő és törhetetlen hitűt értették mindnyájan. Tehát csak  $\frac{1}{4}$ -ét a IV. osztályos olvasókönyvből vett kifejezéseknek.

Tanulságos a kérkedő szónak előretörése. A IV. elemisták 20%-a, a líceum IV. osztályos tanulóinak 100%-a érti. Ellenben



a zsarnok szó 15%-ról csak 35%-ig emelkedik a IV. elemitől a IV. líceumig. Világosan látszik ebből, hogy nem lehet új fogalmakat ötletszerűen nyújtani. Tudnunk kell, hogy a gyermek milyen korban képes bizonyos elvont kifejezések jelentésének átélésére, ami egyet jelent azzal, hogy tudatos nyelvfejllesztés csak gyermekfejlődéstani alapon s a gyermeki nyelv törvényszerűségeinek pontos ismeretével lehetséges. Míg a kérkedő szót a 11—12. életkor között, a zsarnok szót csak a 13 éves kor után vezethetem be eredményesen a gyermek szótárába.

A szókincs fejlődése két irányú: a szókincs abszolút növekedése, vagyis új kifejezések megjelenése és a meglévő kifejezések tartalmának bővülése. Pl. a 9 éves gyermekek nagy többsége a kíméletlen szónak csak ezt a jelentését ismeri: nem kíméli a ruháját, cipőjét.

Dewey J., Amerika most élő legnagyobb filozófusa és pedagógusa mondja egyik művében, hogy a szavak pontosabbá válása aránylag éppen olyan fontos, mint a szókincs abszolút növekedése.\*

Vajjon az iskola, vagy az otthon van-e nagyobb befolyással a gyermek szókincsének fejlődésére?

Hogy különböző szociális környezetben élő gyermekektől adatokat szerezhessek, az Új iskola növendékein kívül a Város-major-utcai közs. elemi iskola tanulóiból is bevontam néhányat a vizsgálatba. Gondom volt arra is, hogy jó, közepes és rossz tanulók legyenek közöttük.

Nem képzeltem volna, hogy néhány szó értelmezéséből annyira lehessen látni a gyermek környezetének viselkedésmódját.

Csak két gyermek jellegzetes feleleteit mutatom be.

B. Erzsí 9 éves, igen szegény mosónő gyermeke. A 20 erkölcsei és értelmi jelentésű szó közül 6-ot nem ismer. Ilyen feleleteket adott: „Szelíd, aki nem ver senkit. Türelmes, aki nem üt senkit. Haragos, aki mindenkit ver. Goromba, aki mindenkit üt.” Szinte elszomorodtam, látva, milyen durva benyomásokkal van tele e lányka lelke.

Pajkosra ezt írja: „Pajkos a rossz gyerek. Csintalan, aki nagyon rossz.” Semmi finomabb árnyalat, semmi differenciálódás nála a szavak jelentésében.

„Lusta, aki nem akar dolgozni.” „Tehetetlen, aki nem akar elmenni dolgozni.” Minden szavából érzik a környezetének küzdése, gondjai, a lelki csiszoltság hiánya. Pedig ez a gyermek napjának nagy részét az iskolában tölti el, mert napközi-otthonba is jár.

---

\* A gondolkodás nevelése. Ford. Kenyeres Elemér. A „Kisdednevelés” kiadása. Budapest, 1931. 19. l.



Most ugyanebből az osztályból P. Edit MÁV tisztviselő gyermekének a feleleteit idézem. Ő mind a 20 szót ismeri, csaknem minden szót teljes értelmében használ, pontos megkülönböztetéseket tesz.

Pajkos: „Szeles, nem rossz, kicsit eleven, szeleburdi.” Csin-talan: „Eleven, féktelen, huncut.” Goromba: „Csúnya szavakat használ és durván bánik a többiekkel.”

Egyik felelete különösen jellemző családja gondolkozására: „Nem protekcióval cselekszik és nem aszerint, ki szebb, gazdagabb, hanem kinek van igaza.”

Már ebből a két példából is, az összegyűjtött adatokból meg egészen határozottan, megállapítható az otthoni befolyás jelen-tékeny fölénye. Pedig szerintem az iskola feladata a tanulók nyelvi fejlődésének irányítása. Ezt a feladatot azonban csak úgy oldhatja meg, ha a gyermek aktivitására épít és személyes tapasztalatok, átélések útján gyarapítja a kifejezés-készletet.

Vizsgálataim eredményét, egybevetve az évek folyamán kialakult tapasztalataimmal, a következőkben foglalom össze:

1. Az anyanyelvnek olvasmány útján való fejlesztése nélkülözi a tervszerűséget. Az olvasókönyvek szerzői nem ismerik a gyermek szókincsét és nyelvi fejlődési törvényeit, és ötletszerűen adják az új kifejezéseket.

2. Az olvasókönyvek túlságosan sok új szót tartalmaznak és nem gondoskodnak azok ismétléséről, begyakorlásáról.

3. Az új szavak jelölte fogalmak nagy része kívül esik a gyermek tapasztalatkörén és meghaladja elvont gondolkodási képességét.

4. A történelmi olvasmányokban előforduló kifejezések túlnyomó részét magyarázni sem lehet, mert olyan történelmi, alkotmánytani ismereteket kívánnak, amelyekkel a 9 éves gyermekek még nem rendelkezhetnek. A kifejezések egy része még a líceumba járó tanulók előtt is homályos vagy ismeretlen. Az olvasókönyvek tehát a verbalizmus elterjedését mozdítják elő.

5. A szókincs fejlesztésében ma a szülői házé a döntő szerep. Csak a gyermek aktivitására épülő és az élettel kapcsolódó iskolák vehetik majd át ezen a téren is az irányítást.

*Preyer Mária.*





## Az írás szerepe a 6—10 éves gyermekek életében.

### *Megfigyelések egy Montessori-iskolában.*

A következőkben röviden képet szeretnénk adni azokról az írásbeli munkákról, amelyeket az 5 év óta vezetésem alatt álló Montessori-iskola négy elemi osztályában összesen 25 hat—tíz éves gyermek végzett. A munkák megértéséhez és értékeléséhez, természetesen, ismerni kell azt a légkört, amelyet a Montessori-iskolák teremtenek maguk körül és tudni kell azt a módot, ahogyan a gyermekek az írás, illetve az írásbeli kifejezés fokára eljutnak, mert ez döntően befolyásolja írásukat.

Bevezetésül fel kell tehát említeni, hogy a Montessori-iskolákban a gyermekek nem az írás gyakorlásával és nem apró lépésekben betűnként tanulják meg az ABC-t, hanem indirekt módon: az íráshoz szükséges egyes készségek külön-külön gyakorlásával. Rajzolással ügyesítik a kezüket, tapintással ismerik meg a betűformákat és a mozgatható ABC kirakásával tanulják meg a szavak hangokra bontását. Az egyes gyakorlatokat egymástól teljesen függetlenül csinálják már 4—5 éves korban, s addig, míg a betűk formája a szavak összetétele és a leíráshoz szükséges ügyesség nem egyesül bennük írni tudássá. Ezeknek az előkészítő gyakorlatoknak a végzése hosszas, csendes, elmerült munkát igényel, és hetekig, sőt hónapokig eltart. Szintézisük egy pillanat műve, egy nagy boldog pillanaté, amelyben a gyermekek tudatára ébrednek annak, hogy tudnak írni. Ez a pillanat funkcionális gazdagodást s nagy felfedezést jelent a gyermek életében, amint ezt a Montessori-irodalomban már oly gyakran leírták. Ez a pillanat époly nagy horderejű, mint az első értelmes szó kiejtésének, az első önálló lépésnek pillánata, és szintén egy nagy aktivitási hullám követi. Az első szóval megindul a beszéd, az első lépést a szaladás és járás követi. Nálunk pedig az első írott szóval elfogja a gyermekeket az írási láz, s tollhegyükre kerül egész érdeklődési körük. Eleinte persze csak kezdetlegesen felsorolnak egyszerű levélké formájában, később mind kifejezőbbek lesznek, mindig belső okokból — az írási vágytól — hajtva.

Az első írásukat azzal kezdik, ami akkor legjobban foglalkoztatja őket. Iván első írott szavai pl. kecske, zsiráf, tigris, őz, nyúl, oroszlán voltak, mert akkoriban élt-halt az állatokért. Ezek nevét napokon át nem lankadó lelkesedéssel írta újra meg újra. Mária gondolatai, úgy látszik, inkább közvetlen környezete körül forogtak, az ő első szavai: autó, lámpa cipő, kocsí, doboz, üveg, pad, gép voltak. Krisztin nem pusztá felsorolással kezdte, hanem ahogy ő írta, „vicceléssel”: lányok, lányok földi



boszorkányok, faluba laknak, békát szopogatnak — vicc. A kezdetleges felsorolásokból az látszik, mintha első írásával a gyermek lényegesen elmaradna korának egyéb kifejezőképessége mögött, mert az íráson alig van nyoma lelki rezdülésének, amelyet előszóval, gesztussal, hanglejtéssel, szavainak fűzésével már igen jól ki tud fejezni. Vagyis írásbeli munkájának tartalmát tekintve még csak az első szavait gügyögő baba fokán van. Nincs azonban ilyen alacsony fokon az írás műveletének végzése szempontjából. Aki megfigyeli a gyermekeket ebben a korszakban, leolvashatja arcocskájának ügybuzgó, odaadó kifejezéséről, hogy szinte meggyőződéssel ír s minden szó, amit leírt, jelent számára valamit, hogy öröme telik a jólsikerült betűk formájában, szóval, hogy belső érdeklődéssel végzi a munkáját; bármennyire jelentékteleneknek is látszanak ezek az írások, a gyermek bennük él.

Az első írások rendszerint az 5.—6. életév közé esnek és hamarosan túlnőnek az egyes szavakból álló felsoroláson és levélírássá, apró elbeszéléssé vagy leírássá fejlődnek.

A levélírás természetszerűleg folyik a Montessori-iskola mindennapi gyakorlati életéből s abból a közvetlen viszonyból, amelyben a tanító növendékeivel van. A gyermekek szükségét érzik, hogy mindenfelét jelentsenek neki, hogy megtudakoljanak egyet-mást tőle vagy társaiktól, és ezt sokkal szívesebben teszik írásban, mert így titokzatosabb. Ha szóval kérdeznek, rögtön választ kapnak; írásban egy szótalan harmadik nyújthatja át az összehajtott levélkét és hozhatja ugyanolyan titokzatosan a választ.

Íme egy pár levél, amelyeket azonmód hibásan közlök, ahogyan leírták:

Kedves Erzsi néni mikor lesz szünet kezejét csókolja Krisztin. I. osztály December 18.

Kedves Árpil! Tegnapelőtt és azelőtt egy nappal voltunk egy pék műhejbe és a pékmű hejbe megmutatták hogyan dagasszák a kenyeret és hogyan csinálják a kiflit és azután kirándulni (voltunk). Csókol Iván.  
I. osztály. Márc.

Árpi hiányzott, ezért kellett neki megírni.

kedves erzsi néni nagy beteg voltam talán vasárnap felkel hetek. Boldog ünnepeket kíván és kezét csókolja gyurka.

I. osztály, Húsvétkor.

Kedves Erzsi néni tegnap ródlizni voltunk Lipótmezőn a papával: Kálmán

I. osztály, Január.

Kedves Jolán néni! Hogy van! Mi baja volt? Miért nem jött Jolán néni? Örülök hogy itt van Jolán néni. Ugy már most mindig fog már jönni? Csókol: Jolánka.

I. osztály, Március.

A levél egy munkatársamhoz szól, aki betegség miatt hetekig mulasztott.



Kedves Erzsike néni! Kell-e kockás füzet mert van nekem egy és nagyon jól lehet bene írni. Kezeit csókolja Rózi. II. osztály, Szept.

Kedves Erzsike néni! Máma megint hazavihetek egy pythagoras táblát és miért nincs itt az Olga néni? Zsuzsa. II. osztály, Nov.

Kedves Katika! Örülök, hogy elérted a 6. születésnapodat és még száz és száz évig éljél. Egész életedbe jót kívánok Assunta.

III. osztály, Szept.

Édes Erzsike néni! Én már itt vagyok. Iván még beteg. 37.9 a hőmérséklete az orvos azt mondta hogy föl kelhet. De az édesapám nem akarja mert nagyon köhög és náthás. Szerető Lászlója II. osztály.

Kedves Erzsike néni! Azért nevettünk mert egy kéményseprő integetett. Hálás tanítványa Jolánka. II. osztály, Január.

Betegem feküdtem a szomszéd szobában, ezért kellett nekem megírni.

Kedves Zsuzsikám. Én majd elmegyek hozzád, csak nem tudom hogy mikor, jövőre vagy sem. De azt tudom, hogy valamikor vasárnap.

László, II. oszt.

Egy kis óvodás pajtásához.

drága jó ilikém! nagyon örültem kedves levelének köszönöm alig várom, hogy hazajöjjenek magdus I. oszt. Nov.

Édes Gusztibácsi legyenszives külgyön nekem sok állatos képet kérek és sok Boldog ünnepeket kívánok és sokszor csókolom az egész családot és nagyon kérem a nagymamát hogy főzzön nekem süteményt és az egész családot csókolom és a nagymamát külön is sokszor csókolom. László I. oszt.

Kedves Erzsike néni! Ugye örült a virágnak és szép színe van hálás tanítványa Jolánka. II. oszt. Jan.

Ezekkel a levelekkel az írás tulajdonképpen egy magasabb lelki megnyilvánulás szolgálatában áll. A levelek közvetlen hangja és hibás írásmódja mutatja legjobban, hogy mennyire a pillanatnyi lelki szükséglet szülöttjei: egy-egy kedves, szeretetteljes érzése, vagy az öröm megnyilvánulása. Aki látta, miként keletkeznek, az tudja, hogy szinte egy kanyarításra íródna úgy, amint a gyermek beszél is, ha valóban van mondani- valója. Az írottak tagolása szavakra, mondatokra, az írásjelek kitétele számukra ilyenkor nem fontos, meg is feledkeznek róla és önkényesen választanak el szavakat, vagy befejezetlenül hagyják mondataikat, mert ilyenkor a közlés a fontos, nem pedig a forma. Mi pedig, akik értékeljük a közvetlen megnyilatkozást, nem tartjuk alkalmasnak ezt a pillanatot arra, hogy a gyermeknek munkájába vetett bizalmát és örömét javításokkal elvegyük, vagy csökkentjük. Annál bátrabban eltekinthetünk ettől, mert tapasztalásból tudjuk, hogy nyelvtani gyakorlatainkkal és a gyermek másoló kedvének ápolásával elegendő alkalmunk nyílik a hibák kiküszöbölésére.

A gyermekek egyébként a közlésre nem mindig választják



a levélformát, hanem nagyon kedvelik az egyszerű elbeszélő formát is, amely mintegy egyenes leszármazottja első szóírásaiknak, mert eleinte csak igen lazán, csupán külsőleg kapcsolt mondatokból áll:

A korcsolyázás módjai.

Állj meg a jégen.

Hajolj előre.

Karcold fel a korcsolyáddal a jeget.

Lendítsd el magad.

Kati. I. oszt. Nov.

A tél.

A kisgyerek szánkázik.

A gyerekek hóbombáznak.

A gyerekek csináltak egy hóembert.

A kisleány korcsolyázik.

Claude. II. oszt. Nov.

A jégünnepély.

Szóval úgy volt hogy a jégpálya be volt kerítve. Aztán a közepén elkezdődött az ünnepély, először jött egy magyar leány, aztán utána jött egy rózsaleány. A feketeszív gyönyörűen táncolt. Három futóbajnok szépen futott. A második is szépen futott hátmég még szépen futott a harmadik! A világbajnokok is nagyon szépen pörögnek.

Krisztin. II. oszt. Febr.

A kisleánynak születése napja volt. És ezért az új ruhájába öltözött. Mert nemsokára jöttek a vendégei a két unokatestvére egy kosár magukszedte virágot hoztak, Károly egy szép kis szelid galambot hozott.

Krisztinka. I. oszt. Márc.

A gyermekek igen szeretik mondásaikat rajzokkal kísérni, úgyhogy szinte kétszer mondják el ugyanazt. Egyszer grafikusan és egyszer írásban. A fentiek mind ilyen fogalmazások és a következők is rajzok alá készültek:

Az ember nagyon siet mert meg akarja nézni a vonatot és sok emberek nézik a repülőgépeket. A vonat meggyújtja a lámpáját.

Péter, I. oszt. Febr.

A gyerekek labdázna. Az egyik megdobja a másikat. A hátára esett a labda. Az Irén csak viccelt és a Magda nevetett.

Mária, II. oszt.

Ebben a szobában alszik egy gyerek. A mamája behozza a reggelit, az asztalra teszi aztán odamegy a gyerekhez és felébreszti.

Mária, II. oszt.

A Mikulás.

Közeledik a Mikulás napja, a gyerekek mind várják a Mikulást, hogy egyszer csak bekopogtat a kis házba és hoz minden féle jót. Így gondolkozott a kis Irén mikor Mikulás napján este fele az ablaknál állt és egyszer csak kinyílt az ajtó és bejött a várvavárt Mikulás. A kis Irén nagyon megijedt hogy a Mikulás őt meg akarja verni, mert a Mikulásnál volt virgács is és elkezdett sirni. De ő nem volt rossz kisleány és azért nem volt rá ok, hogy megverje őt a Mikulás.

Eva. III. oszt. December.

A tájék.

Itt egy család lakik az összes rokonaival. Ők nagyon boldogak ezen a szép tájékon és szeretnek ittlenni. Mert minden megvan amit csak szeretnének és akarnának mások is.

Krisztinka. IV. oszt. Jan.



## A Jácint.

Mi is ültettünk egy cserép földbe egy jácinthagymát, eleinte amikor kikelt csak egy zöld burok volt, de amikor kinyílt a szép virág és bár eleinte pici volt az illata már akkor is finom volt. Én nagyon szeretem a virágokat.

Krisztin. IV. oszt.

## A vizsga.

Pali a vizsgán zongorázott. Mária pedig táncolt. Böhm Krisztin nagy lámpalázt kapott és ezért belesült. A tanár ur azt kérdezte tőle, hogy e-durban mi az előjegyzés. Krisztin azt felelte: fis-dur, cisz-dur, gisz-dur, disz-dur. Pali és Mária tiszta egyest kaptak. Ezért az anyukájuk azt mondta, hogy hova akarnak menni nyaralni. Pali azt mondta, hogy a nagymamához. Mária ki szintén azon a véleményen volt ezt se bánta és így odamentek.

A nagymama nagyon örült a gyerekeknek. Oly jó itt a nagymamánál nem is akartak hallani a hazmenésről.

Assunta. III. oszt. Jan.

A történetkéek látszólag teljesen személytelenek, a valóságban azonban egyáltalában nem azok, csak szemérmes kis írójuk idegen nevek vagy általánosítások álarca alá bujt és így fejezte ki titkos gondolatait. Mária történetkéje a mamával — gyakran visszatérő témája a gyermeknek — nem tényt közöl, hanem vágyat tolmácsol, mert Mária mamája évek óta ágyban fekvő beteg. A labdázás megtörtént ugyan, de aki a labdát a hátába kapta, az csak szeretne volna viccnek felfogni az egészet. Éva sajátmagáról ír Irén neve alatt. Assunta története pedig színigaz, vele történt meg, csak Pali alakja költött. Krisztinka még sohasem írt magáról — rendesen csak színdarabokat ír —, de itt most mégis azokról a dolgokról szól, amelyek őt személyesen foglalkoztatják, a szép természet utáni vágyódásáról.

Ezzel a történetkéekkel az alkotó elem is bevonul a gyermekek írásába. Témájukat ugyan megtörtént eseményekből veszik, de kissé átkomponálják, vagy névváltoztatással más szereplőkre bízák. Különösen érvényesül ez az alkotó elem a gyermekek legérdekesebb írásformájában, a színdarabban. Ez nem teljesen önállóan fejlődött ki a gyermekek között, hanem én bízattam őket akkor, amikor írásaikban halmozódni kezdtek a párbeszéddek és felesleges „mondják”-kal egyhangúvá váltak az elbeszéléseik. A hatéves Árpi pl. ezt írta:

A nyuszi megy vásárolni a tyukhoz mondja a tyuk mit tetszik mondja a nyuszi hogy tojást husvétra a gyerekeknek.

Ezt a kis történetet fejlesztették aztán serkentésemre a következő színdarabbá:

## Húsvéti színdarab.

Nyulmama: tessék nyuszi itt van 6 fillér vegyél rajta ecsetet.

Nyulpapa: tessék 20 fillér vegyél rajta piros festéket.

Nyulmama: Jaj-jaj nem mondta, hogy kék festéket kell venni.

Szaladj Puszi gyorsan Kurtafarku után.

A nyulak hazaértek.



Nyulpapa: Na mutassátok jól van.

Nyulmama: kicsi az ecset.

Nyulpapa: nem nagyon jó

Nyulmama: a vödörkbe tegyél vizet.

Nyulpapa: Puszi csomagold ki a tojásokat.

Nyulmama: Kurtafarku miért sirsz?

Nyulpapa: ugyan ne sírj.

Kurtafarku: jaj mikor nem volt elég pénzem.

Nyulpapa: miért?

Kurtafarku: hát a 6 fillérből elvesztettem 5 fillért és 1 fillérért nem adott a boltos ecsetet.

Nyulmama: na nem baj de máskor jobban vigyázz.

A fogalmazás átvitele ilyen párbeszédes formába eleinte nehézségekbe ütközött, mert a gyermekek nem tudták megszokni a „mondja“, „szólt“ stb. szavak elhagyását, mikor folyton épen arról volt szó, hogy mit mondanak. Ezért igen könnyen visszaestek az elbeszélő formába. Pl.

Cirkusz.

Tibi bohóc

Iván ember

Gabi mondja: Pénzet úgy kell keresni hogy egy vödör vízzel fel kell menni a létrának az egyik oldalán és a másik oldalán lejöni. De persze ő útközben is kiloccsantott és a tetjén meg kiöntötte az egészet. Magdus. I. oszt.

Ezt egy évvel a megírás előtt látta a Krone-cirkuszban.

Szindarab.

Mama mondja Rózsikám gyere ide és vedd fel a fehér ruhádat.

Papa: De el ne piszkítsd.

Gyerek: Elmegyek a Mariettához.

Erwin: Én is de a mama azt mondja akkor felveszed az ujatlan ruhádat. Éva, I. oszt. Május.

A két kis fiú.

Hü! De szép idő! Jó lenne egy kicsit sétálni. Szerbusz Anyuka elmegyek sétálni arra a hegyre. — Szerbusz édesem vigyázz hogy ne legyen baj. — Ne félj anyuka nem megyek nagyon messze. — Hát szerbusz de vigyázz. — Jaj de szép! ki megy ottan? Talán a Péter? Gyorsan odaszaladok és megnézem hogy ki az. Szerbusz Péter! — Szerbusz Laci hova mész? Sétálni megyek gyere velem — jó? — jó nézd ott megy egy repülőgép — nézzük hova megy. Marc. III. oszt. Febr.

Az ebéd és a rossz szakácsné.

Mama: Gyerekek keljetek fel.

Papa: Csengetek a szobaleánynak.

A szobaleány (bejön és köszön): Kezitsókolom

Mama: Hét csésze kávé kérek.

A szobaleány: (kimegy és mondja a szakácsnénak hogy): Csináljon hét csésze kávé.

(A szobaleány beviszi:

Mama: Gyerekek mosakogytok!

Gyerekek: Már most?

Mama: Igen!



Papa (mondja): siessetek mert én is akarok mosakodni.

Mama: Gyerekek én is szeretnék mosakodni.

(Gyerekek kimentek és elkezdtek mosakodni. És mikor készen lettek a Papa ment be. A Papa után bement a Mama. Aztán elmentek a Templomba. Ott imádkoztak. És mikor hazamentek akkor megebédeltek. Aztán a Papa és Mama lefeküdtek és a gyerekek játszottak a szobaleánnyal.)

Mama: Szobaleány hozzon uzsonnát!

Szakácsné: Nincsen kávé.

Szobaleány (bemegy és mondja): Nincsen kávé.

Papa (mondja): Holnap van elseje el kell a Szakácsnének menni. (És ők teját uzsonnáztak)

(És kedden jött az új szakácsné)

Szindarab: A Karácsony.

Irta: Böhm és Pap.

Szín: hall. (Az anygalka disziti a karácsonyfát, csenget és eltűnik.) Szülők és gyerekek bejönnek, — játszanak a játékokkal amit kaptak.

László: Milyen jó cukor és levesz egy cukrot a fáról

Erzsi: Ki fogsz kapni a Papától

Laci: Ah dehogy.

Papa: Már most kezdesz enni a fáról?

Mama: Menjetek aludni.

Laci: Még nem.

Papa: Majd meglátod hogy az angyal mind elviszi a játékokat.

(Elmennek és alszanak, Mama, Papa is.)

(Az angyal beröpül és elviszi Laci ajándékait a Jézuska éjjel fülébe elmegy és visszaviszi az ajándékait.) Mikor reggel felébred elmeséli az álmát: Azt álmodtam, azt mondta, ha jó leszek visszahozza ajándékaimat.

Karácsony.

Mama: Menyetek lefeküdni.

Gyerekek: Csak még egy kicsit.

Papa: Siessetek mert nem jön a Jézuska.

Gyerekek: Megyünk már megyünk már.

Papa, Mama segítenek az anygálnak.

Gyerekek felöltöznak szép ruháikba.

Angyal csönget.

Gyerekek: Jaj de szép.

Papa: Gyerekek csöngették.

Gyerekek nyitják az ajtót.

Mama: csenget.

Szobaleány: Parancsol Nagysága?

Mama: Terítse meg az asztalt mert megjött a méltósága.

Szobaleány: Honnan?

Mama: Bécsből.

Papa: Maga csak siessen azzal a terítéssel.

Keresztanya: Szerbusztok.

Papa: megcsókolja a kezét.

Mama: tessék parancsolni.

Papa: Gyerekek szóljatok a szobaleánynak hogy hozza a másik ételt.

Mama: parancsoljál.

Papa: Gyerekek menyetek lefeküdni.

Gyerekek köszönnek. Vége.

Rózsi. II. oszt.



A rabló.

Szereplők: Mama, Papa, Gyerek, Gyerek, Rendőr, I. Rabló, II. Rabló.

I. felvonás.

(A gyerekek iskolában vannak, a Mama és a Papa elmentek vizitbe és leány nem volt. Úgy hogy nem volt otthon senki. Ez délután volt és a gyerekek elmentek oda ahol a szüleik voltak. De nagyon késő estig voltak ott, mert vacsorára is voltak híva. Közben míg ott voltak betörték hozzájuk. Ők villalakásban laktak és házmester sem volt és nem látta meg senki. Hát mikor hazaér a család kérdi a Mama)

Mama: Ki járt itt?

Papa: Ni ott hogy mozog a függöny.

Gyerekek: Jaj tolvaj!!!!!!

Papa: a revolveremet!

Mama: Nesze. (Gyerekek sírnak)

Papa: Csitt, csitt. (Odamegy a függönyhöz)

Rabló: Kiugrik, nagyot kiált: Jaj!!!!!!!

Papa: Gyere Klára megfogni! (Mama és Papa megfogják a tolvajt).

Mama: Gyerekek gyertek és zárjátok be az ajtót. De siessetek! (a gyerekek bezárják az ajtót a rablót elviszik a rendőrségre.)

Papa: ez a tolvaj lopott nálunk ezer pengőt.

Rendőr: tolvajhoz, adja ide az ezer pengőt.

Rabló: tessék itt a pénz de akkor engedjenek el.

Rendőr nem engedjük el.

II. felvonás.

Mama, Gyerekek, Papa alusznak. Egyszerre hallanak járást.

Mindenki felkiált Rabló, rabló!

Rabló beszalad a másik szobába és elbuvik.

Papa, Mama, gyerekek kiszaladnak.

Rabló beszalad és elveszi a pénzt.

Rózi, IV oszt.

A fehér ló regéje.

Árpád: Te Kucsid menj el és kutasd ki a szomszéd országot.

Kucsid: Igenis, és lóra pattan és elvágtat.

Kucsid: Jaj de szép ez a föld! Most már csak azt kell megtudni, hogy kié és megkérdi.

Ember: A hős Szvatopluké.

Kucsid hazamegy és hívja Árpádot. Árpád uram a szomszéd ország nagyon szép és Szvatopluk a fejedelme.

Árpád: Vidd el magaddal ezt a fehér lovat és az aranyozott felszerelését és kérj érte Szvatopluktól egy marék földet egy nyaláb fűvet és egy korsó vizet.

Kucsid teljesitem a parancsot. (Ellovagol és elér Szvatopluk palotája elé.)

Szatopluk szolgája: Uram egy követ van itt.

Szatopluk ereszd be.

Kucsid (bemegy) Árpád egy aranyos felszerelésű lovat küldött és egy marék földet, egy nyaláb fűvet és egy korsót vizet kér érte.

Szatopluk nevetve: Azt megadom! és megadja.

Kucsid: (Hazalovagol) Uram itt van amit kértél.

Árpád: nyomuljunk be Szvatopluk országába.

Kucsid: kiadom a parancsot. (Kiadja a parancsot)

(És betörnek a magyarok Szvatopluk országába)

Szatopluk szolgája: Uram a magyarok betörték országodba.

Szatopluk: kiabálva: Hü mi jogon! Védeni a hazát. És harcolnak de Árpád győz.

Árpád. III. oszt.



## Az egri nők.

Achmed pasa: Te menj az egri kapitányhoz és mondd meg neki, hogy adja át a várat mert tüstént szerte hánynya.

Török baka: Igenis (és teljesíti a parancsot és visszajön): Dobó István azt üzenete, hogy csak próbálja meg az uraság.

Achmed pasa: Ezt még meg fogja járni a Dobó István. Menjünk ostromra. (És mennek)

## Ostrom.

(Az egriek az ostromot nagy vitézül állják)

Dobó István: az asszonyok és leányok is harcoljanak (és azok is harcolnak)

(Az egriek győztek.)

Tibi. II. oszt.

Árpád. III. oszt.

A gyermekek nagyon szeretik ezeket a színdarabokat nemcsak megírni, de el is játszani. A szereplők és a nézők azután újabb inspirációt merítenek kis előadásaikból. Témáikat, mint azt a fenti példák is mutatják, különösen a III. és IV. osztályban, épúgy merítik olvasmányaikból, mint a való életből. De míg az életből vett színdarabjaik telve vannak csodálatos hűséggel ellesett reális megfigyelésekkel, addig az olvasmányok alapján készült gyermekesen primitívek és nélkülözik a valóságosság értékes jellemvonását. Sok kihagyással, átugrással vannak megírva még elbeszélő formában is. Kitűnő példa erre Iván számos Verne hatásra írt fantasztikus története, amelyek egész külsőségesen tárgyalják az eseményeket.

## I. fejezet a Themse partján.

London egy kis félreeső városrészében egy férfi kézenfogta két fiát és lement velük a Themse partjára. A Themsen nagy sürgés-forgás volt. A férfi elvezette fiait egy hajóhoz amelyre nagy aranybetűkkel volt festve: Ville de James. Erre a hajóra vették fel fiait matrónak.

## II. A hajón.

Kapitány: Üldözött a kalózhajó de zátonyra futott.

Legények: Éljen.

Elvonulnak de közülök négyet lesodor a hullám és kiusztak a partra.

## III. A szigeten.

Bill nagy deszkát cipel, délre kész lesz a kunyhó. Will: jó is lesz mert [nagy]on éhes vagyok. Ayrtón: fogtunk kecskét fejd meg. Will: jó és elmegy. Később a többiek is utána mennek.

## IV. Ágyulövés.

Jim fölül: Will! Will!!!! Wiiiiiiii!!! A többiek felülnek. Will mi az tán emberevők jöttek? és... Jim félbeszakítja, ágyulövést hallottam. Bill: Tyű ha. Mind a négyen a partrafutottak és bevetették magukat a vízbe.

## V. A gazdagodás.

A hajón sok mindent találtak megmentettek két embert és találtak egy vitorlás yachtot. Mind a négyen beleültek, magukkal vitték a hajótörötteket és a sziget felé hajóztak.



## VI. fejezet. Az építkezés.

Másnap reggel azonnal belefogtak egy kétárbócos hajó építkezésébe. Az árbócokat elkészítették még aznap de többet nem; három hét alatt kész lett a hajó, a hajó neve Speeddy és másiknak Bonaventura.

## VII. fejezet. A kalózok.

Másnap Ayrton észrevette, hogy kalózhajó közeledik. Jelentett társainak de kitűnt hogy a hajó sülyed és négy csónakot engednek le, mindegyikbe tíz ember ül és a sziget felé jöttek.

## VIII. fejezet. Embervadászat.

Mind a hatan elindultak a sziget belsejébe. Egyszerre csak Will elsüti fegyverét, azután halk kiáltás hallatszott. Ekkor Ayrton előre rohant és öklének egyetlen csapásával megölte a gazembert.

## IX. A mentés.

Ayrton, Will és Bill a kikötőbe mentek és felszálltak a Bonaventurára és a kalózhajó felé vitorláztak. Megmentettek hat ágyut, négy csónakot k. b. hatezer puskagolyót és hatszáz ágyugolyót.

## X. fejezet.

Május 24.-n reggel 7 óra tájban egy csónak közeledett feléjük benne hat ember ült. Kikötöttek a szigeten és a többiekhez pártoltak.

## XI. fejezet. A Cetvadászat.

Május 25.-én nagy cetvadászatot rendeztek, mind a tizenketten résztvettek benne, megfogtak 2 bálnát és 4 fókát. Zsirjából gyertyát csináltak.

## XII. fejezet. A szabadulás.

Egy reggel hajót pillantottak meg azonnal jelt adtak magukról és a hajó szerencsésen hazaszállította őket.

Iván. IV. oszt.

## Simon Gergely két kis lova.

Simon Gergely székely országban élt és ott kocsis volt. Mindég vitte a holmikat az állomásra. De egyszer meghökken mert két puskás oláht látott fel szállni a kocsijába egy magyar fogollyal. Amint mentek az uton a hegyek közt jó ötlete támadt. Az egyik oláhnak azt mondta, hogy fogja meg a lovakat és a másik oláhnak meg azt hogy fogja meg hátul a kocsit és mikor ezt megtették akkor ő is oda ment a kocsi hátsó részére. És akkor el kezdett sziszegni és erre a lovak el kezdtek fülelni és egyszerre el kezdtek vágatni persze a két oláh el repült és ő pedig fel ugrott a kocsira és sietett az állomásra.

(És így mentett Simon Gergely egy magyar foglyot).

Árpád, III. oszt.

Simon Gergely két kis lova az Állatvédő Naptár egyik kis története, és Árpádot azért lelkesítette, mert kedvenceiről, a lovakról van benne szó. A történet tartalmának leírására az a kívánság sarkalta, hogy hazavigye szüleinek és neki is meglegyen otthon. Valamit írásban is bírni elég hamar jelentkezik a gyermekeknél. A másod- és harmadosztályos munkáikban nagy szerepet játszanak az ú. n. gyűjtések. Felírják pl. az összes vad- és háziállatok neveit, Európa államait Magyarország vármegyéit székhelyeikkel, a magyar királyokat időrendben, stb.



S mindezt nemcsak gyűjtik, de számtalanszor le is írják és addig írják, míg fejből nem tudják.

Szóval az írást a gyermekek nemcsak közlésre, leírásra és színdarabok komponálására használják, hanem ismeretgyűjtésre is, úgyhogy az írnitűdás a gyermek szellemi életének többirányú gazdagodását jelenti. Ezt úgy értem, hogy a gyermek képes lesz az írást (fogalmazást) csakis az írás körébe eső olyan funkciókra felhasználni, amire más kifejezési mód nem alkalmas. Gondoljunk arra a haladásra, amelyet a rajzokkal kísért fogalmazásokkal szemben a színdarabírás, vagy az első szóírásokkal szemben az ismeretszerző szógyűjtés jelent.

A színdarab ugyanis olyan kifejezési forma, amely csak szavakban kidolgozva, tehát leírva nyer értelmet és jelentőséget, grafikusán pl. nehezen ábrázolható. Ezért itt már el is hagyják a grafikus ábrázolást és ezzel kényszerülnek minden elgondolt mozzanat pontos leírására és tagolására a szerint, hogy a szereplők cselekszenek-e vagy csak beszélnek.

Az ismeretszerző szógyűjtések is más szellemi szükségletet elégítenek ki, mint az első szóírások. Azoknál az írás művelete volt a lelki szükséglet (írtak, mert írniok kellett), ezeknél egy külső cél, maga a gyűjtés, vezeti a munkát, és írnak, hogy ismereteket szerezzenek, vagyis ismét egy olyan munkát végeznek, amely más módszerrel el nem végezhető.

A Montessori-iskolába járó gyermekek írásai és fogalmazásai, azt hiszem, mind formájukban, mind tartalmukban teljesen eltérnek az ismert iskolás fogalmazásoktól. Jóllehet stílus dolgában némelyek a nagy szuggesztív erővel és hangulatosan elkészített iskolai fogalmazás mögött maradnak, lélektani szempontból mégis értékesebbek, mert spontán megnyilvánulások dokumentumai, amelyek nem külső szuggesztíóra, hanem lelki szükségyszerűségből íródtak. Értékelésük alkalmával mindenestre szem előtt kell tartani keletkezésük módját; azt, hogy mentesek a fogalmazás tanítást célzó minden közvetlen tanító beavatkozástól. Ez természetesen nem jelenti, hogy a gyermek a Montessori iskolában ilyen útmutatásokat nem kap, csak azt, hogy nem kapja őket az alkotás pillanatában, vagy azt közvetlen megelőzően, hanem a fogalmazástól teljesen függetlenül. Így aztán — különösen ha hozzá teszem, hogy minden gyermek a szó legszorsabb értelmében egyéni munkát végez — a fogalmazások a lélekbúvár számára értékesebb adatokat szolgáltathatnak, mint azok a fogalmazások, ahol a külvilági szándékos serkentés észrevétlen beleolvad a gyermek munkájába.

*Burchard-Bélaváry Erzsébet.*





## Munkaiskola és fejlődéstani didaktika.

Az az erős aktivitási áramlat, mely különösen a világháború befejezése óta kontinensünkön, de Amerikában is, oly hatalmas arányokat öltött és hozzánk is a „munka iskola“ néven végre eljutott, nemcsak mint szimptomatikus pedagógiai áramlat érdekel bennünket, hanem azért is, mert Társaságunk pedagógiai irányának egyik sarkalatos követelményét igyekszik nyilvános közoktatásunkban is megvalósítani (egyelőre csak az elemi és polgári iskolai tanításunkban).

Aki Társaságunk fejlődését ismeri, tudja, hogy valami különös tragikum kísérte eddig tudományos eredményeinek nyilvános oktatásügyünkben való érvényesülésében. Pedig Nagy László pedagógiai és didaktikai eredményei valósággal felkiáltottak gyakorlati iskolai kiaknázásra: munkásságának túlnyomó része a gyermeklélek- és fejlődéstan területére esik, mint ilyen, természeténél fogva csak tömeges vizsgálatokon épülhetett fel és csak általános érvényű megállapításokhoz vezethetett, amelyeket a normális gyermekek csoportos (tehát iskolai) tanításában éppúgy fel lehetett volna használni minden nehézség nélkül, mint a tanterv készítésében, a tananyag megválasztásában és elosztásában.

Nagy Lászlónak sajnos nem adatott meg életében, hogy tanításai nálunk, a mi nyilvános oktatásunkban testté-vérré váljanak, hanem külföldről kellett jönnie egy erős impulzusnak ahhoz, hogy egyik jelentős tételét befogadják. Mert mi egyéb a „munka iskola“ (e határozatlan elnevezés nálunk is sok félreértésre adott alkalmat) célja, mint fejlődéstani didaktikájának szinte magától értetődőnek mondható követelménye, hogy a gyermeket ki kell emelni eddigi iskolai passzivitásra való kárhozottságából, alkalmat kell adni neki önálló tevékenységre.

Csakhogy — és ezt minden elfogultság nélkül állíthatjuk, mert a tapasztalat is igazolja — az a mód, ahogy ezt az „önálló tevékenységet“ a munka iskola (helyesebben munka iskolák, mert ezek is sokfélék) megvalósítja, távolról sem felel meg annyira a gyermek természetes aktivitási szükségletének, mint az a tanítás, mely a gyermeket korának, értelmi-érzelmi fejlettségének, érdeklődési körének megfelelő miliőbe állítja be, miként ezt oly tanulságosan láthatjuk és láthatták a munka iskola újabb hazai propagálói is, a két hazai cselekedtető iskola (az Új iskola és a Családi iskola) tanításának ismertetése alkalmával.

A fejlődéstani pedagógiának ugyanis egyik jelentős előnye a pusztán munka iskolai „módszerrel“ szemben (aminek propagálói nálunk is tekintik) abban áll, hogy míg ez utóbbi külső, praktikus okokból kívánja a gyermeket foglalkoztatni (Euró-



pában a munka iskola a manuális ügyesség fejlesztéséből, a praktikus amerikaiaknál pedig az élet gyakorlati szükségleteire való előkészítésből indult ki), addig a fejlődéstani didaktika a gyermek aktivitását elsősorban belső fejlődése törvényszerűségeinek felismerése és azoknak respektálása miatt tartja szükségesnek.

A foglalkoztatás motiválásának e lényeges eltéréséből következik az is, hogy míg a munka iskola hívei (miként az nagyon tanulságosan a nálunk kialakuló típusánál is észlelhető) a foglalkoztatást a *felőtt* boldogulása érdekében akarják (Erziehung zur Lebenstüchtigkeit) és azt az érvényben levő, tehát hagyományosan passzivitásra beállított iskoláztatási szellem mellett is kivihetőnek találják, addig a fejlődéstani didaktika elsősorban a gyermek kibontakozásának törvényeit fogadja el vezetőjének s nem elégszik meg és nem is tartja helyesnek a gyermeknek mindenáron és akármilyen intenzív aktivitását, hanem azt tervszerűen, azaz a tanterv és az egész oktatás szellemének a gyermek fejlődésébe való beillesztésével igyekszik elérni.

Hogy az ilyen fejlődéstanilag is megalapozott tanítási miliőben, amelyben a gyermek spontán érdeklődése a legteljesebb mértékben kiélheti magát, sokkal intenzívebb a gyermek „közreműködése“, és hogy ezt a spontán érdeklődést a pedagógus is sokkal jobban aknázhatja ki, mint a ráerőszakolt foglalkoztatás, amelyben a gyermeknek elég gyakran korát, érdeklődési körét jóval túlhaladó nyelvtani vagy más absztrakt fogalmak megalkotása terén kell „önálló véleményével“ közreműködnie: az nem szorul külön bizonyításra.

A „munka iskolának“ nálunk bevált, mert fejlődéstanilag megalapozott tradíciója van, amivel a külföldi iskolák nagy része nem dicsekedhetik. (Ezért kísérleteznek is oly sokat bennük vezetőik.) Kíváncsi volna, hogy az újabb hazai propagálói e szerencsés helyzetet kiaznázzák, ami egyrészt ez iskoláink beléletének tanulmányozásával, másrészt úgy volna elérhető, ha Társaságunk *iskolapedagógiai osztályával* lépnének érintkezésbe, amelynek élén, Domokos Lászlóné, az egyik ily külföldön is elismert iskolánk igazgatónöje áll, kinek „Új iskolájában“ Nagy László tanításai testté-vérré váltak.

Fodor Márk dr.





## ISMERTETÉS.

**Középiskolai tanulók testi fejlődése és egészségi állapota. Juba Adolf gyűjteményes kiállítása 1929-ben.**

Nagy Lászlótól kaptam még a felszólítást, hogy az 1929. évben rendezett Juba-féle kiállítást ismertessem. Lapunk akkori mostoha keretei csak egyetlen cikk megjelenését engedték meg; az érdekes és tanulságos kiállítási anyagról most áll módunkban tájékoztatni lapunk olvasóit.

Dr. Juba Adolfnak egy munkás életen keresztül gyűjtött grafikonjait, fényképeit, rajzait mutatta be özvegye. Az anyagból bennünket a gyermek az ifjúkor antropológiai, élettani és orvosi vonatkozású táblázatai érdekelnek. A táblázatok a VII. ker. állami Szt. István reálgimnáziumba járó V–VIII osztályos tanulókon történt vizsgálatok alapján készültek. A vizsgálatok a súly és testhossz, a mellkas, a testmagasság, az óramulasztás, az alvás és a fogak állapota, valamint a tanulók halálózásának kimutatását foglalják magukban.

A *súly és magasság* tabellái szerint a 6 éves kortól a súly évenkénti növekedése  $2-2\frac{1}{2}$  kg között váltakozik; 15 éves korban 6 kg-os, a 16 éves korban 5 kg-os, a 17 éves korban ismét 5 kg-os átlag tapasztalható, valószínűen a pubertáskori növekedési lendület folytán. A grafikonok legnagyobb súlygyarapodást télen, kisebbet tavasszal, ősszel és nyáron mutatnak. A gyarapodás télen éppen kétszer akkora, mint nyáron. Juba az egykorú magyar és német tanulók testmagassági adatait összevetve, a két nép ifjai testmagasságának megközelítő megegyezésére jut. A magassági mérések minimális értékben a németeket tünteti fel magasabbaknak.

A II. osztályba járó tanulók *mellkas méretei* visszaesést mutatnak az I. osztályúak mérési eredményeihez képest. A fejlődés a további osztályokban egyenletesen következik be.

A tanulók óramulasztását feltüntető tabella szerint a *fertőző betegségek* az alsó osztályokban kulminálnak, csökken az V. osztálytól kezdődően, utána a legnagyobb számmal az emésztőszervek megbetegedése szerepel. Sok mulasztás oka a légzőszervi betegség. A szívzavarok kis %-ban a VI. osztályig szerepelnek, azontúl jóformán megszűnnek. Az ideges okok inkább a magasabb osztályokban szerepelnek.

A *tanulók alvásáról* szóló kimutatás az 1915/16-os háborús évekből származik, amikor az intézet, ahol a vizsgálatok lefolytak, délutáni tanításra kényszerült. A változott rendszer következménye, hogy a tanulók közül aránytalanul több jutott a sokat alvók létszámába. Az ok a pedagógusok előtt ismeretes.

A *fogak állapotáról* szóló táblázat szerint a megvizsgált osztályban a jó fogúak száma nem volt több, mint 10%. A rossz fogúak közül olyan, akinek minden rossz foga tömve volt, mindössze 6.6%. Feltűnőbb egy budapesti magán elemi iskolában végzett adatgyűjtés, ahol a kifogástalan fogúak száma 2.5%, minden rossz fog 5.1%-ánál volt tömve.

A *tanulók halálózásával* foglalkozó grafikon élén a tbc. áll (32.1%). Ismeretlen okok (18.5%), szívbjaj (11.1%), vakbél (2.8%).

Ezenkívül több tabella számolt be a háborús évek és a kommunizmus alatti testmérési adatokról, amelyek mindegyike a testi állapot és fejlődés megdöbbentő arányú veszteségéről tesznek tanúságot.

A vizsgálatok egy intézetben folytak, ennél fogva adatai csak a Szent István reálgimnázium tanuló anyagára érvényesek; általános érvényű megállapításokhoz ugyanis több intézetben végzett párhuzamos vizsgálatok ki egészítése elengedhetetlen. Juba Adolf sok verejtékkel készített munkájáért nagy elismeréssel adózunk, jól tudva, hogy a gyermektanulmányozás a gondosan végrehajtott, nagyszámú mérésekben egyik főpillérét látja. A kiállított anyag nagyrésze még Juba életében különböző folyóiratokban és könyvekben napvilágot látott.

*Hamvai Vilmos*





## H Í R E K.

**Kérjük** tagjainkat és előfizetőinket, hogy a tagsági, illetve az előfizetési díjat a mellékelt csekk fölhasználásával mihamarabb beküldeni szíveskedjenek.

**A Nagy László Emlékbizottság** — amint erről utolsó számunkban megemlékeztünk, Nagy László emlékének megörökítésére és munkáinak, eszméinek terjesztésére alakult, folytatja csöndes munkásságát.

Ami az első feladatot illeti, a mai nehéz gazdasági helyzet hátráltatja az anyagiakban való gyarapodást, amely nélkül bizony Mesterünk sírhelyét sem tudjuk megjelölni.

Viszont eszméinek terjesztési munkája nagy anyagi erőhöz jutott, mert erre a célra dr. Domokos Lászlóné 1.200 pengős alapítványt tett Nagy László aktuális tanításainak népszerűsítésére. Domokos Lászlóné ezen alapítványból már 250 pengőt le is fizetett, amely összeget, az adományozó hozzájárulásával, a „Nagy László emlékére...” című mű előállítására fordítottuk. Ezen munkának meritett papírra nyomott és félpergament kötésű diszpeldányaiból a német nyelvterületre, egyes tudósoknak és intézményeknek a címére mintegy 50 darabot már szétküldtünk. Most következik a francia és az angol nyelvterületre való küldés. Megható sorokban köszönik meg a külföldiek a könyvet, amelyekről később részletesen beszámolunk.

Dr. Domokos Lászlóné nemes motívumú áldozatáról megindulva számolunk be, mert ő nemcsak rokonlelkű tanítványa és munkatársa volt Nagy Lászlónak, hanem eszméinek gyakorlati megvalósítója, aki tehát eddig is hűséggel és szeretettel munkálkodott s most anyagi áldozattal is törekszik Mesterünk emlékének megőrzésében, tanításainak terjesztésében dolgozni. Domokosné áldozatkészsége éppen ezért kétszeres értékű és megbecsülhetetlen. Bárcsak volnának követői!

*Újabb befolyt összegek.* „A Magyar Gyermekeket”-et megváltották: 20 pengővel: özv. ifj. Pelzmann Ferencné; 10 pengővel: Follért Károly; 5 pengővel: L. Szász Irén; Gyógyped. és Orvospszich. Intézet. *Önkéntes adományok:* Borbély Józsefné, Szeged (2); Schmid Antal (5); Bíró Lászlóné (3); Farkas Irén (3); Holub Rezső (6).

*Eddig összesen befolyt 514.— P.*

Mély tiszttel kérjük mindazokat, akik a küldött könyvet, „A Magyar Gyermekeket”-et megkapták és megtartották, de még érte pénzt nem küldtek, szíveskedjenek a Nagy László Emlékbizottság 11.208 számú postatakarékpénztári számlájára a Nagy László emlékére szánt összeget mielőtt megküldeni.

**A Magyar Gyermekektanulmányi Társaság iskolai nevelési szakosztálya** munkatervében a folyó évben elméleti előadások és gyakorlati tanítások szerepelnek. Eddig Domokos Lászlóné „A munkáltató módszer a közép-fokú iskolában”, Loczka Alajos dr. „A természettudományi munkáltató oktatás a középiskolában” címen tartottak előadást.

Legközelebb Davida Leoné beszél a kémiai munkáltatásról az Erzsébet-Nőiskolában. A szakosztály természettudományi bemutató előadást is fog tartani két fiú középiskolában. Meghívókra igényt tartók közöljék címüket Domokos László dr.-néval (Bpest, I. Bíró-u. 16.), a szakosztály elnökével.

**A cselekvő gyermek az új iskolában.** Az aktivitás lélektani feltételei. A történelem és irodalomtanítás új módszere. E címen jelenik meg rövidesen Domokos Lászlóné és Blaskovich Edit dr. műve, melyhez Ferrière Adolf, a „Cselekvő iskola” világhírű szerzője írt előszót. A 100 lapos könyv ára 2 P. lesz. Már megrendelhető a Nagy László emlékbizottságnál (Bpest, VIII., Mária Terézia-tér 8. I.)





## T Á R S A S Á G I Ü G Y E K.

**A Magyar Gyermektanumányi és Gyakorlati Lélektani Társaság**  
Nagy László halála után 1931. okt. 12-én délután Imre Sándor dr. ny. államtitkár, egyetemi tanár, mint társelnök vezetésével közgyűlést előkészítő ülést tartott. A gyűlésen elnök bejelentette, hogy Kenéz Béla dr. elnök 1931. május 29-i megkeresésére elvállalta a közgyűlés vezetését, melynek feladata, hogy új tisztikar választásával hidat építsen a múlt és a jövő között. A Társaság pénzügyi állásának, a költségvetési tervzetnek és Gyulai Aladár indítványának ismertetése után elnök az előkészítő ülést beárta s utána a közgyűlést megnyitotta.

A közgyűlés elfogadta Ballai Károly indítványát a „Nagy László-Emlékbizottság” megszervezéséről. (L. „A Gyermek” 1932. évi sz. 119. l.)

Répay Dániel főtitkár a következő jelentést tette a Társaságnak az 1927—1931. években kifejtett munkásságáról:

Mélyen tisztel Közgyűlés! Nagy László nevének megemlítésével kezdem beszámolómat a Magyar Gyermektanumányi és Gyakorlati Lélektani Társaság tevékenységéről, melyet 1927. évi március 19-én megtartott legutóbbi közgyűlése óta fejtett ki. Kegyelettel említem meg ezt a nevet, előre jelezvén ezzel azt, hogy Társaságunk életének minden legcsekélyebb mozanata Nagy László nevéhez fűződik s mert abban a meggyőződésben vagyok, hogy Társaságunk jövője is attól függ, hogy mennyire leszünk képesek az ő általa megjelölt módon és irányban továbbszolgálni a magyar gyermektanulmányozás szent ügyét.

Nagy László szervezte meg 28 évvel ezelőtt, 1903-ban a Gyermektanumányi Bizottságot s három évvel később, 1906-ban ő alapította a Magyar Gyermektanumányi Társaságot is, amelyet ez év februárjában bekövetkezett haláláig mindenkit magával ragadó lelkesedéssel, apostoli hittel, erős akarattal és nagy tudással irányított.

Társaságunk — ezek szerint — éppen ebben az esztendőben érte meg — legnagyobb sajnálatunkra, immár Nagy László nélkül — fennállásának 25. évfordulóját.

Mai közgyűlésünkön Társaságunk negyedszázados fennállását kellett volna ünnepelnünk rendes körülmények között s ime a Gondviselés azt a súlyos feladatot jelölte ki számunkra ez alkalommal, hogy Nagy László helyébe, ő hozzá hasonló, más vezetőt válasszunk Társaságunk élére. Adja az Ég, hogy ezt a nehéz feladatot a magyar gyermektanulmányozás javára oldhassa meg mai közgyűlésünk!

Attérve beszámolómk lényegére, sajnálattal jelentem, hogy utolsó közgyűlésünk óta eltelt négy és fél esztendő a Társaság életbenmaradásáért folytatott, igen nehéz küzdelem időszaka volt.

Az általános gazdasági összeomlás szörnyű katasztrófáját Társaságunk is megsínylette. Rohamosan fogyott fizető tagjaink száma, s csaknem semmire zsugorodott a korábban hatóságoktól és magánosoktól kapott segélyek és támogatások összege. Intézményeinket jórésben csak névleg tartottuk fenn s Társaságunk munkásságát is csak a legnagyobb erőfeszítéssel tudtuk annyira-amennyire biztosítani. A Társaság tisztviselői nemcsak, hogy a szokásos tiszteletdíjban nem részesülhettek az utóbbi három esztendőben, hanem készpénzbeli kiadásait is csak részben téríthette meg Társaságunk.

Ez a súlyos körülmény sem csökkentette azonban a Társaság megmaradt hűséges tagjainak s még kevésbé Társaságunk vezetőségének s tisztikarának lelkesedését és munkakedvét.

Mindent elköveltünk, hogy újabb tagokat nyerjünk meg és újabb segélyösszegeket szerezzünk a Társaság számára.

Már legutóbbi közgyűlésünkön módosítottuk alapszabályainkat, hogy egyrészt többet nyújthassunk tagjainknak tagsági díjuk ellenében, másrészt pedig azért, hogy a kevésbé módosaknak is megkönnyítsük a Tár-



saságunkhoz való csatlakozást. — Megérte Társaságunk 1927. októberében azt a kitüntetést is, hogy a vallás- és közoktatásügyi minisztérium az összes iskolának és tanügyi hatóságoknak megrendelésre ajánlotta „A Gyermekek” című folyóiratunkat. — Újabb, képes lapot is indított Társaságunk 1928. év januárjában „Család és Gyermekek” címmel a gyermektanulmány népszerűsítésére. Ezt a lapunkat azonban az előfizetők csekély száma miatt már 1929. év közepén meg kellett szüntetnünk. — Megkíséreltük végül kibocsátott felhívások útján alapító és pártoló tagok megnyerését is.

Mindezek a kísérleteink — sajnos — igen csekély eredménnyel jártak. Ez a csekély eredmény is elegendő volt azonban ahhoz, hogy ébrentartsa Társaságunk vezetőiben a jobb jövő reményét és a kitartást, úgyszintén a további munkára való készséget.

Igy: megszerveztük 1928-ban a „III. Egyetemes Tanügyi Kongresszus Gyermektanulmányi Szakosztályát”, amelyen négy előadással vettünk részt. Ezek az előadások és az azokkal kapcsolatban előterjesztett s elfogadott határozati javaslatok a Kongresszus naplójában nyomtatásban is megjelentek.

Igen élénk tevékenységet fejtett ki Társaságunk évről-évre a „Szülők Szövetsége” címen még 1923-ban szervezett szakosztálya útján is. Ez a szakosztály a Budapesti Iskolánkívüli Népművelési Bizottság anyagi támogatása mellett minden évben megrendezte „Szülők iskolája” és „Nyilvános szülői értekezletek” címen sorozatos előadásait, amelyek mindenkor igen nagyszámú hallgatóságot vonzottak magukhoz és a gyermek testi és lelki életének számos jelenségéről tájékoztatták Budapest közönségét. Szülők Szövetsége című szakosztályunk 1930. évi június hó 11-én Társaságunk beleegyezésével önálló egyesületté alakult át s Keglevich Gyula gróf elnöke alatt teljesíti tovább nagyföntosságú hivatását.

Ugyancsak igen élénk munkásságot fejtett ki Társaságunk általános lélektani szakosztálya is „Pszichológiai Szeminárium” név alatt. Ez a szakosztály H.-né Révész Margit dr. úrnő vezetése mellett az általános és a gyermeklélektani kérdések egész sorozatát vitatta meg minden évben. Legutóbb 1929/30. iskolai évben pl. a tehetség lélektani problémái tárgyalta ez a szakosztály 14 igen értékes előadás keretében. Ezeket az előadásokat „Tehetség-problémák” címen külön vaskos kötetben ki is adta Társaságunk. A kiadás költségeit a szakosztály lelkes elnöknőjének, Révész Margit dr. úrnőnek buzgólkodására teremtette elő.

Társaságunknak vannak olyan intézményei s vállalatjai is, melyeket azért létesített az idők folyamán, hogy munkásságának eredményeit megörökítse és terjessze, részben pedig a gyermektanulmányozás eszközeiként felhasználja. Ilyenek: a Társaság hivatalos folyóirata és egyéb könyvkiadványai, a Társaság könyvtára és a Gyermektanulmányi Múzeum.

I. Társágunk kiadványai között legnagyobb jelentőségű „A Gyermekek” című folyóiratunk, amelynek azelőtt francia, angol és német, legutóbb azonban csak németnyelvű mellékletei révén az egész világon ismertté vált Társaságunk maga s ismérté annak munkaeredményei.

E folyóiratunk közli a Társaság előadásait, tudományos kutatásaink tanulságait s általában a gyermektanulmányozás eredményeit s végül ismerteti Társaságunk életriválulásait. Mindezeket rövid összefoglalások alakjában német nyelven is tartalmazza. Régebben évente 10 füzetben jelent meg folyóiratunk, amely immár 23-ik évfolyamát érte el; sajnos, évről-évre csökkenő terjedelemben. 1927-ben még három vaskos füzetben jelent meg „A Gyermekek”, de már 1928-ban csak egyetlen vékonyka füzetet adhatott ki belőle Társaságunk, s 1929. évre tervezett egyetlen füzetét csak 1930-ban kerülhetett ki a nyomdából. Megjelenése óta pedig már egyáltalában nem adhatta ki folyóiratát Társaságunk az ehhez szükséges összegek hiánya miatt. 1929-ben a „Család és Gyermekek” című folyóiratot kapták tagjaink a hivatalos közlöny elmaradt számai helyett.

Kiadványaink sorában foglal helyet „Gyermektanulmányi Könyvtár” c. könyvsorozatunk is. E sorozat 1930-ban egy igen értékes kötettel gyara-



II. Könyvgyűjteményünk „A Magyar Gyermektanulmányi Társaság Könyvtára” elnevezés alatt a Székesfővárosi Pedagógiai Szeminárium épületében nyert elhelyezést. Ezt a könyvtárt egyrészt vétel útján, másrészt pedig „A Gyermek”-nek ismertetés céljából beküldött könyvekkel növelte Társaságunk. Ebben az évben ebbe a könyvtárba kerültek Nagy László könyvei is, aki még életében úgy rendelkezett, hogy könyvtárának gyermektanulmányi s rokonszakkimákát tárgyaló könyvvállományát társaságunk örökölje. A könyveket birtokába is vette már Társaságunk ideiglenes vezetősége s „Nagy László hagyatéka a M. Gy. Társaságnak 1931.” feliratú bélyegjeggyel ellátva most sorozzák be azokat a Székesfővárosi Pedagógiai Szeminárium Lélektani Laboratóriumában Nagy László volt munkatársai Társaságunk könyvtárába.

Mélyen tisztelt Közgyűlés! Ime, ezekben foglalhattam össze röviden Társaságunknak a legutóbbi közgyűlése óta kifejtett tevékenységét s egyéb életműködéseit.

Tisztelettel kérem jelentéseimnek jóváhagyólag való szíves tudomásulvételét s egyúttal megrendült egészségem miatt a főtitkári tisztség alól felmentésemet is.

Ballai Károly ismertette a Társaság 1931. okt. 9-i vagyoni állapotát. E szerint vagyon: 252.72 P, tartozás az Egyetemi nyomdának 1153 P. E tartozás fedezésére szolgál a V. K. M. (Tudományos Egyesületek) évenkénti segélve.

Előnk megállapította, hogy az adósság kizárólag „A Gyermekek” nyomdai előállításának költségeiből jött létre és miatta a megválasztandó tisztikart semminemű felelősség nem terheli.

Ballai Károly a jövő évi költségvetés tervezetét a következőekben mutatta be: Bevétel: V. K. M.-től 600 P, tagdíj 1.000 P. Összesen 1.600 P. Kiadás: Szakosztályi kiadások 200 P, adminisztráció 100 P, adósságtörlesztésre 600 P, folyóíratra 600 P. Összesen 1600 P.

Elnök jelentette, hogy Domokos László dr.-né Nagy László tanításának terjesztésére a következő két évre 600—600 P-t adományozott, melyért a Társaság nevében köszönetet mondott. Majd felolvasta az előkészítő bizottságnak az új tisztikarra, igazgató tanácsra és választmányra vonatkozó indványát s kérte, hogy személyétől nagy elfoglaltsága miatt tekintsenek el. Elrendelte a titkos szavazást, amely időre a közgyűlést felfüggesztette.

A szavazás eredménye a következő lett: Tiszteletbeli elnök: Kenéz Béla dr. Elnök: Imre Sándor dr. Főtitkár: Kenyeres Elemér dr. Titkárok: Cser János, Fodor Márkus dr., Hermann dr.-né Cziner Alisz dr. Jegy-



zők: Bajnok József, Bernatekné Felhőssy Mária és Gerő Hermín. Pénztáros: Tavas Iván. Ellenőr: Hollós Géza. Számvizsgálók: Ács Lipót, Juvancz Iréneusz dr. és Vértés O. József dr. Könyvtáros: Hamvai Vilmos. A Gyermektanulmányi Múzeum igazgatója: Ballai Károly, titkára: Hamvai Vilmos.

Az igazgató tanács tagjai lettek: Bálint Antal, Eltes Mátyás, Frank Antal dr., Gajda Béla, Kemény Gábor dr., Máday István dr., Németh Péter dr., Nógrády László dr., Novágh Gyula, Ozorai Frigyes dr., Padányi Andor, Schnell János dr., Szondi Lipót dr., Tuszka Ödön dr.

A választmány tagjai lettek: Ambrus Ilona (Debrecen), Balassa László dr., Baranyai Erzsébet dr. (Szeged), Bárczi Gusztáv dr., Boda István dr., Bors Jolán, Burchard-Bélaváry Erzsébet, Böhm Dezső dr., Dienes Valéria dr., Elefánti Sándor, Fetterné Farkas Irén, Focher László dr., Fülöp István dr., Gerőné Cserna Erzsébet, Gévay Károly, Gyulai Ágost dr., Gyulai Aladár, Havas Miksáné, Háros Antal, Hermann Imre dr., Hoffmann Marianna, Karácsony Sándor dr., Kaufmann Irén dr., Kéri Hedvig, Kisfaludy Strobl Zsigmond, Kiss József (Budapest), Kiss József (Jászberény), Klug Péter, Kováts Albert dr., Kósa Ferencné, Kremsier Irma, Krén Margit, Krudy Gyuláné, Lechnitzky Gyula, Lötzka Alajos dr., Lukácsné Szász Irén, Nagy József dr. (Pécs), Martos Ágostné, Mester János dr., Molnár Oszkár, Moravcsik Gyula dr., Nagy Tivadar dr.-né, Nemes Lipót, Novák Ernő dr., Nyireő Éva, Nyireő Gyula dr., Obermüller Ferenc (Esztergom), Práhás Margit dr., Rácz Jenő dr., Révész Emil dr., Ságodi Ottmár, Sajó Aladárné, Schmidt Ferenc dr., Senn Irén, Steiner K. Albert dr., Stelly Gizella, Sugár Béla, Székely Alfréd (Szeged), Székely Károly, Szemere Samu dr., Szidon G. Károly, Szukováthy Imre dr., Tábori Kornél, Tettamanti Béla dr. (Szeged), Tóth Géza dr., Tóth Zoltán dr., Vajkai Rózsi, Vargha Béla (Győr), Várkonyi Hildebrand dr.

Elnök köszönetet mondott a személyét ért megtiszteltetésért. Kötelességének tartja Nagy László szellemének istápolását. A Társaság célja mindig a magyar neveléstudomány előmozdítása volt s ezt mindig pártatlanul végezte. A jövőben sem szabad egyoldalúságba esni. Az egyoldalúság ellen biztosíték az, hogy a Társaság tagjai a társadalom legkülönbözőbb területeiről valók. A vezetőség rajta lesz, hogy a Társaság munkálkodásának eredményeit szélesebb körben is megismerjék, és hogy a régi munkásságáról elterjedt jó véleményt fenntartsa és megerősítse.

Fodor Márk dr. indítványára a közgyűlés köszönetet mondott Répay Dánielnek hosszú időn át nagy buzgalommal kifejtett főtitkári működésért. Midőn Répay Dániel ezt megköszönte, a maga részéről javasolta, hogy a közgyűlés köszönetét fejezze ki mindazoknak, akik Nagy László halála után a Társaság ügyét felkarolták és képviselték mostani újjáalakításáig. A közgyűlés ilyen értelemben határozott.

Végül Hollós Géza kiállítások rendezését indítványozta. A közgyűlés Ballai Károlyt bízta meg a kiállítások tervének kidolgozásával. Ezután elnök a közgyűlést bezárta.

**A Magyar Gyermektanulmányi Társaság** az 1931/32. isk. évben nov. 19-től márc. 21-ig a következő előadásokat tartotta a fővárosi Pedagógiai Szemináriumban a kis gyermek fejlődéséről: Weszely Ödön dr.: A gyermektanulmány jelentősége. Boda István dr.: Az értelem és az értelmi fejlődés. Drozdy Gyula: A felfogási típusok és az olvasás tanulása. Éber Rezső: A számfogalmak fejlődése. Eltes Mátyás: Az értelmi fejlődésben elmaradt gyermek. Steiner Károly Albert dr.: Az egyéniség fogalma. Cser János: Az egyéniséget vizsgáló módszerek. G. Cserna Erzsébet: Környezet és egyéniség. Schnell János dr.: Az egyéniség rendellenességei. Éderer István dr.: A mozgás fejlődése. Dienes Valéria dr.: Mozdulatkultúra. Luttor Ignác: A modern írástanítás. Goldberger Márk dr.: A mozgás kórtana. Bárczi Gusztáv dr.: A kifejezés. Kenyeres Elemér dr.: A beszéd fejlődése. Stolmár László dr.: A kifejező készség fejlesztése. Babits Mihály: Az alkotó képzelet.



## Ü B E R S I C H T.

### Rückblick auf die 30-jährige (1903—1933) Geschichte der Ungarischen Gesellschaft für Kinderforschung.

Von *Johann Cser.*

Die Ungarische Gesellschaft für Kinderforschung wurde i. J. 1903 auf Anregung L. Nagy's gegründet. Zuerst betätigte sie sich als Ausschuß, aber i. J. 1906 nahm sie die Form einer Gesellschaft an. Schon i. J. 1907 erschien die von Nagy redigierte Zeitschrift der Gesellschaft „A Gyermek“ (Das Kind) als Beiblatt der Zeitschrift „Gyermekvédelmi Lap“ (Zschrift f. Kinderschutz). Schon von Anfang an entwickelte sich eine rege Tätigkeit der verschiedenen Arbeitsgemeinschaften (besonders auf dem Gebiete der Kinderpsychologie unter Leitung Dr. P. Ranschburgs), deren Zahl in den letzten Jahren auf 7 kam. Im J. 1911 wurde das Ungarische Museum für Kinderforschung eröffnet und 1913 wurde der I. Ungarische Kongreß für Kinderforschung mit großem Erfolg abgehalten. Nach dem Kriege schrumpfte die Gesellschaft zusammen und das Museum ging fast zu Grunde. Nach dem Tode Nagy's (1931) wurde die Gesellschaft neuorganisiert und wir hoffen, daß sie jetzt wieder einer besseren Zukunft entgegenseht.

### Aufgaben der Volkserziehung im Zeitalter der mechanisierten Industrie.

Von *Julie E. Vajkai.*

Die Mechanisierung der Industrie ist ein natürliches Entwicklungsstadium der Produktionsmittel, bedingt durch die Verbreitung der Zivilisation. Ihre Auswirkungen auf den Arbeiter und infolgedessen auf breite Schichten der Gesellschaft können aber äußerst schädlich werden, falls die Volkserziehung nicht Mittel der Abwehr findet.

Die lähmende Wirkung der mechanisierten Arbeit auf die Psyche des Arbeiters — eine Folge der Zerteilung des Arbeitsprozesses in einzelne, immer wiederholte Handgriffe, deren Tempo unaufhörliche Konzentration bedingt — muß er selbst neutralisieren können durch die Kraft seiner vollentwickelten Persönlichkeit und durch zweckmäßige Gestaltung seiner Freizeit. Die Volkserziehung muß ihm dazu verhelfen.

Verfasserin empfiehlt: I. in den höheren Klassen der Volksschule:



- a) Förderung der Denkfähigkeit der Schüler und Belebung ihres Interesses, als Hauptzweck des Unterrichtes;
  - b) Einführung von handwerklicher Beschäftigung;
  - c) Methoden der Selbstverwaltung;
- II. für die arbeitende Jugend:

Anpassung der Kurse und Bibliotheken an ihr Interessensfeld mit Rücksicht auf den Umstand, daß sie infolge der gesteigerten Vitalität dieser Arbeitsstufe stark mit der Gegenwart verbunden sind.

## Die sprachliche Entwicklungsstufe des 9 jährigen Kindes und die Lesebücher.

Von *Maria Preyer*.

Die Verfasserin dieses Artikels ging von der Erfahrung aus, daß die Sprache der Lesebücher der sprachlichen Entwicklungsstufe der Schüler nicht entspricht. Deshalb nahm sie die Untersuchung der Sprache von 20 9—10 jährigen Schülern vor und verglich die Ergebnisse mit der Sprache von ebenfalls 20 4 $\frac{1}{2}$ —6 jährigen Kindern des Kindergartens.

Zur Untersuchung nahm sie folgende abstrakte ethische und geistige Eigenschaften bedeutende Wörter: zahm, geduldig, religiös, unbeholfen, lügenhaft, gerecht, begeistert, schlau, dumm, mutwillig, grausam, neidisch, gutherzig, böse, grob, faul, dankbar, demütig, ausgelassen.

Im Kindergarten wurde die Untersuchung folgendermaßen durchgeführt: die Kinder wurden einzeln nach der Bedeutung jedes Wortes gefragt und die Antworten wurden wörtlich aufgeschrieben.

Bei den 9-jährigen, in der vierten Volksschulklasse, hatte die Verfasserin jedem Kinde ein Blatt mit den bestimmten Wörtern in die Hand gegeben, so daß die Schüler die Bedeutung der Wörter gleich hinschreiben konnten. Dann fragte sie jedes Kind noch einmal über die Bedeutung der Wörter aus und vervollständigte die schriftlichen Ergebnisse mit den Antworten.

Von den genannten Wörtern waren im Kindergarten die Worte neidisch (90%), faul (80%), gutherzig und ausgelassen (übermütig) (75%) am meisten bekannt, denn von dem Inhalt dieser Wörter kann das Kind schon in diesem Alter viele Erfahrungen haben.

Sie kannten aber den Sinn der Wörter: religiös, dankbar, gerecht, demütig, grausam und begeistert überhaupt nicht.

Die 9-jährigen kannten schon alle die Bedeutung von religiös, dankbar, böse, gutherzig und lügenhaft —, und fast alle



die Ausdrücke geduldig, mutwillig, neidisch, grob und faul. Die Hälfte der Schüler kannte die Ausdrücke demütig, begeistert, unbeholfen, schlau, gerecht, grausam nicht.

Die Tatsache, daß das Verstehen des Wortes religiös vom 5—9-ten Lebensjahre eine 100%-ge, hingegen das Wort demütig nur 30%-ge Steigung zeigt, beweist, daß wir neue Begriffe nicht zu jeder Zeit bieten dürfen. Wir müssen genau wissen, in welchem Lebensalter das Kind die Fähigkeit zur Auffassung der Bedeutung gewisser abstrakter Ausdrücke besitzt.

Sehr charakteristisch ist für die Sprache des Kindes der von den Erwachsenen abweichende Inhalt der Wörter.

Die Antworten beweisen, daß die Kinder die Ausdrücke zuerst als Phrasen gebrauchen. Sie sagen z. B. „Schlau, wie der Fuchs“, aber mit der eigentlichen Bedeutung des Wortes „schlau“ sind sie nicht im Reinen.

Der Inhalt der Wörter ist sehr beengt, manchmal ist er nur mit einer konkreten Erfahrung im Zusammenhang. Die Kinder gaben z. B. folgende Antworten: „Ausgelassen“ ist, wer das Autogummirad durchlöchert. „Dankbar ist, wer am Ende des Schuljahres ein Gedicht aufsagt.“ In anderer Beziehung kennen sie die Wörter nicht. Bei den 9-jährigen Kindern ist die Zahl der abstrakteren Definitionen sehr gering. Das Wort „gutherzig“ z. B. bedeutet von 20 Kindern bei 17 nur den Spender, bei 2-en ist der Begriff etwas weiter und nur 1 Kind hatte es so begriffen, wie es die Erwachsenen gebrauchen.

Aus dem Material des Experimentes können wir zweifellos feststellen, daß für die Entwicklung des Wortschatzes die heimische Umgebung den entscheidenden Einfluß der Schule gegenüber besitzt.

Die Ergebnisse der Untersuchung faßt die Verfasserin folgendermaßen zusammen:

1. Die weitere Entwicklung der Muttersprache durch Lesestücke entbehrt die Planmäßigkeit, weil sie neue Ausdrücke spontan aufeinanderhäufen.

2. Die Lesebücher enthalten zu viel unbekannte Wörter und sorgen für die Wiederholung und Einübung derselben nicht.

3. Die durch neue Wörter bestimmten Begriffe stehen außerhalb des Erfahrungskreises des Kindes, überschreiten seine abstrakte Denkfähigkeit und erziehen zum reinsten Verbalismus.

4. In der weiteren Entwicklung des Wortschatzes können nur die auf die kindliche Aktivität sich aufbauenden, mit dem Leben verbundenen Arbeitsschulen die richtige Lenkung des Elternhauses übernehmen.





## Die Rolle des schriftlichen Ausdrucks im Leben der Kinder von 6—10 Jahren.

*Beobachtungen in einer Montessori-Schule.*

Von Elisabeth v. Burchard-Béla váry.

In jeder Montessori-Schule lernen die Kinder das Schreiben indirekt, indem sie alle nötigen Teilfunktionen, wie: die Handhabung des Schreibzeugs, die Form der Buchstaben, die Analyse und Synthese der Worte in Laute, beziehungsweise Buchstaben durch kleine, voneinander unabhängige Übungen erlernen und solange ausüben, bis sie selbst die innere Synthese dieser Funktionen in sich vollbracht haben und eines Tages zur Einheit des Schreibens verknüpft vollziehen und somit für sich das Schreiben sozusagen entdecken. Die vorbereitenden Übungen nehmen Wochen und Monate ruhiger Arbeit in Anspruch, das Entdecken ist die Offenbarung eines Augenblicks. Dieser Augenblick ist der glückliche Augenblick einer funktionellen Bereicherung und ist geradeso der Impuls zu einer Reihe von Tätigkeiten, wie das erste Wort und der erste Schritt seiner Zeit gewesen sind. Es folgt also dem ersten geschriebenen Wort eine frohe Schreibperiode, in dem das Kind seinen ganzen Interesseskreis in Aufzählungen, Briefen, Erzählungen zu Papier bringt. Anfangs sind diese Schriftchen viel primitiver als des Kindes sprachliche Ausdrucksfähigkeit, weil vorerst das Kind sich im Schreiben selbst auslebt. Die ersten Schriftchen fallen in die Zeit von 5—6 Lebensjahr und entwickeln sich bald zu Briefen, Erzählungen und Dialogen. Der Betrieb der Montessori-Schule begünstigt sehr die Entwicklung der Briefchen, weil diese, zu wirklichen Mitteilungen gebraucht, zu Trägern des ohnehin unmittelbaren Verkehrs der Schüler untereinander und der Schüler und des Lehrers wirken. Die vorerst rein aufzählende Art des Schreibens entwickelt sich zu kleinen Aufsätzen, deren Inhalt meist unpersönlich oder erdachten Personen zuerteilt wird und somit das konstruktive Element in den schriftlichen Ausdruck einziehen läßt. Ganz besonders stark tritt dieses Element in der beliebtesten Ausdrucksform: dem Dialog zu Tage, in dem die Kinder Bruchstücke aus gut bekannten Szenen oder Geschichten zu kleinen „Theaterstücken“ verarbeiten und also Wahrheit zu Dichtung verweben, d. h. geistig neu schaffen. Außer diesen Formen benützen die Kinder die Schrift sehr früh zu Sammlung von geistigen Gütern, indem sie sich Hefte mit Ländern, Städten, Königsnamen nicht nur anlegen,



sondern solange immer wieder abschreiben, bis sie sie auswendig können. So bedeutet das Schreibenlernen zweifelsohne eine funktionelle Bereicherung des Kindes, denn es kann damit mehr zum Ausdruck bringen, als mit der mündlichen Sprache oder dem Zeichnen allein. Man denke dabei besonders an das Briefschreiben, an die Theaterstücke und das Anlegen von Namenverzeichnissen.

### Arbeitsschule und evolutionistische Pädagogie.

Von *Markus Fodor*.

Wie die verschiedenen Arbeitsschulen, strebt auch die evol. Erziehung darnach, dem Kinde je mehr Betätigungsmöglichkeit zu bieten, doch ist die Ursache der gleichen Forderung der beiden Richtungen grundverschieden. Die Motive der Arbeitsschule hiezu sind *äußerliche*: sie wollen den praktischen Anforderungen des Alltagslebens „vorarbeiten“, das Kind fürs Leben „ertüchtigen“, also dem *Erwachsenen* dienen. Demgegenüber hält die Entwicklungspädagogik *innerliche*: evolutionistische Triebe und Anforderungen vor Augen, die während des Unterrichtes unbedingt respektiert werden müssen und fordert darum die Anpassung des gesamten Unterrichtswesens an diese gegebenen, auch geistig „motorisch“ Entwicklungsgesetze.

Die derart evolutionistisch fundierten Schulen können, indem sie sich den Anforderungen der kindlichen Entwicklung anpassen, auch bedeutend intensivere und spontanere Aktivität erzielen, als die „nur“ Arbeitsschulen, wie dies die beiden ungarischen evolutionistischen Schulen — die „Neue Schule“ und die „Familienschule“ — sehr einleuchtend beweisen.

